



LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Lahti University of Applied Sciences

KOKEMUKSIA TEHOSTETUN TUEN TOTEUTTAMISESTA HÄMEENLINNAN PERUSOPETUKSESSA

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveystieteiden
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi AMK
Opinnäytetyö
29.10.2014
Marika Tuomi

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

TUOMI, MARIKA:

Kokemuksia tehostetun tuen
toteuttamisesta Hämeenlinnan
perusopetuksessa

Sosiaalipedagogisen aikuistyön opinnäytetyö 90 sivua, 7 liitesivua

Syksy 2014

TIIVISTELMÄ

Tässä työelämälähtöisessä kvalitatiivisessa opinnäytetyössä kartoitettiin oppilashuoltoryhmien kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan perusopetuksessa. Opinnäytetyö toteutettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua käyttäen. Aineisto kerättiin syksyllä 2014 haastattelemalla viiden hämeenlinnalaisen koulun oppilashuollon asiantuntijaa, yhteensä kymmentä henkilöä.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa, miten tehostettu tuki toteutuu osana oppilaan kokonaisvaltaista tukemista Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilailla, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia. Tavoitteena oli kerätä oppilashuoltoryhmien kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilailla, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia. Lisäksi tavoitteena oli tuottaa materiaalia Hämeenlinnan kaupungin opetuspalveluille oppilaiden kokonaisvaltaisen ja oikea-aikaisen tukemisen kehittämiseksi.

Haastattelut osoittivat, että tehostettua tukea toteutetaan Hämeenlinnan kouluissa vaihtelevasti. Kartoituksen perusteella luottamuksellinen yhteistyö perheen ja koulun välillä on edellytyksenä oppilaan tukemisen onnistumiselle. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö ja henkilökunnan tietotaito vaikuttavat oppilaan saamaan tukeen.

Asiasanat: erityisopetus, kvalitatiivinen tutkimus, oman toiminnan ohjaus, oppilashuoltoryhmä, syrjäytyminen, teemahaastattelu, tehostettu tuki, varhainen puuttuminen.

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

TUOMI, MARIKA:

Experiences of enhanced support of
schoolsupporting groups in Hämeen-
linna elementary schools

Bachelor's Thesis in Social Pedagogy for work with adults 90 pages, 7 pages of
appendices

Autumn 2014

ABSTRACT

This work-oriented qualitative thesis surveyed the student support groups' experiences of the implementation of enhanced support in Hämeenlinna elementary education. The study was carried out using a semi-structured theme interview method. The data was collected by interviewing five school student support groups' welfare experts, a total of ten people. The interviews were held in the autumn of 2014 in Hämeenlinna.

The purpose of this study was to find out, how the increased support of students was implemented as part of the student's comprehensive support in Hämeenlinna elementary education. The subject of interest was the students with their own operations management problems. In addition, the aim was to produce material to Hämeenlinna educational services to develop students' comprehensive and timely support.

The interviews showed that intensive support is implemented in elementary schools in Hämeenlinna at varying degrees. Based on the survey a confidential cooperation between the family and the school is a prerequisite for the success of the student's support. In addition, the multi-professional cooperation and the know-how of the staff affected how the students get support.

Keywords: special education, qualitative research, operations management, student support group, social exclusion, theme interview, enhanced support for early intervention.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPINNÄYTETYÖN TAUSTAA	4
2.1	Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet	4
2.2	Aikaisemmat tutkimukset	6
2.3	Aikataulutus	11
2.4	Tiedonhaun kuvaus	11
2.5	Aiheeseen perehtyminen	12
3	NÄKÖKULMIA TEHOSTETUN TUEN TARPEESEEN	15
3.1	Syrjäytyminen	15
3.2	Varhainen puuttuminen	16
3.3	Oppilaan oman toiminnan ohjauksen pulmat	18
4	OPPILAAN TUKEMINEN PERUSOPETUKSESSA	21
4.1	Tehostettu tuki	23
4.2	Oppilashuoltoryhmä -monialainen tiimi oppilaan tukemiseksi	28
5	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	32
5.1	Opinnäytetyöprosessin lähtökohdat	32
5.2	Opinnäytetyön tehtävä	33
5.3	Opinnäytetyön kohderyhmä	33
5.4	Opinnäytetyön tutkimusmenetelmät	35
5.5	Opinnäytetyön aineiston kerääminen	36
5.6	Opinnäytetyön aineiston analysointi	39
6	TUTKIMUSTULOKSET	42
6.1	Tehostetun tuen toteuttaminen Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilailla, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia	42
6.1.1	Tehostetun tuen aloittaminen	47
6.1.2	Tehostettuun tukeen siirtymisen syitä	48
6.1.3	Tehostetun tuen toteuttamisen keinoja	49
6.1.4	Tehostetun tuen kesto	50
6.1.5	Yhteistyö tehostetun tuen tiimoilta	51
6.1.6	Tehostetun tuen jälkeen	52

6.2	Oppilaan ja perheen kuuleminen tehostetun tuen prosessissa	52
6.2.1	Lapsen kuuleminen	54
6.2.2	Perheen kuuleminen	55
7	OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	56
7.1	Opinnäytetyön luotettavuus	56
7.2	Opinnäytetyön eettisyys	58
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	61
9	POHDINTA	64
	LÄHTEET	67
	LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Yhteiskunnassa ja perherakenteissa tapahtuneet muutokset ovat lisänneet tarvetta tarkastella myös lasten ja perheiden muuttunutta tilannetta koulumaailmasta käsin. Taloudellinen niukkuus (loma, työttömyys, köyhyys), ydinperheiden vähentyminen (yksinhuoltajuus, uusioperheet, sateenkaariperheet), ylisukupolvinen sosiaalinen heikko-osaisuuden siirtyminen, vähäiset tai puuttuvat verkostot sekä lasten lisääntyneet oireilut haastavat opetusjärjestelmää pohtimaan, kuinka se voi vastata omalta osaltaan muuttuneisiin tilanteisiin.

Hämeen Sanomat uutisoi 22.10.2014 Hämeenlinnan lastensuojelun budjetin ylittyneen ennennäkemättömästi. Lastensuojelun kustannukset ovat nousseet vuodessa 3,9 miljoonaa euroa ennakoitua enemmän. Perhetyön tarve on kasvanut niin, että kaupunki ostaa perhetyön palveluita yksityisiltä palveluntarjoajilta. Tällä turvataan kriisissä olevalle perheelle tarvittavaa tukea ja ehkäistään tilanteen paheneminen. (Hämeen Sanomat 2014.) Perheiden pahoinvointi Hämeenlinnassa heijastuu varmasti lasten kautta koulumaailmaan. Tukemalla lasta koulussa mahdollisimman tehokkaasti, voidaan todennäköisesti helpottaa lapsen pahoinvointia koulun ulkopuolellakin. Koulun ja kodin välisessä yhteistyössä voidaan oppilaan lisäksi ohjata tukea tarvitseva muu perhekin avun piiriin.

Perusopetuksen kolmiportainen tukijärjestelmä (liite 1) koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Perusopetuksen yleisellä tuella tarkoitetaan kaikille oppilaille suunnattua tilapäistä oppimisen tukea, jota annetaan heti pulmien ilmetessä. Tehostettua tukea tarjotaan oppilaille, jotka tarvitsevat useampaa tukimuotoa yhtä aikaisesti ja pidemmän ajanjakson kerrallaan. Tehostetun tuen avulla pyritään estämään oppilaan sopeutumiseen ja oppimiseen liittyvien vaikeuksien syveneminen varhaisella puuttumisella. Erityisen tuen tarkoituksena on tukea niitä oppilaita, jotka tarvitsevat yleistä ja tehostettua tukea enemmän apua koulupolullaan. Kolmiportaisen tukijärjestelmän periaatteisiin kuuluu, että oppilas voi siirtyä joustavasti tukijärjestelmän portaikossa portaalta toiselle, ylös- tai alaspäin, tuen tarpeissa tapahtuvien muutosten mukaan. (Oja 2012, 46–49.)

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat eri maiden opetusta koskevien tilastojen mukaan yhä enemmän omissa luokissaan ja lähikouluissaan. Näin on

etenkin Pohjoismaissa. (Opetusministeriö 2007, 54.) Tilastokeskuksen (2014) mukaan Suomessa erityisopetukseen siirtyvien oppilaiden määrä on ollut kasvussa aina vuoteen 2010 asti. Se on herättänyt keskustelua siitä, siirretäänkö oppilaita erityisen tuen piiriin, vaikka heitä voisi tukea muulla tavoin varhaisella puuttumisella yleisopetuksen puolella. Oikeanlaisella ja riittävällä tuella varmistetaan oppilaan suoriutuminen koulupolulla ja hänen siirtymisensä myöhemmin työelämään. Erityisopetuksen strategiassa vuonna 2007 yleisen ja erityisen tuen välimaastoon ehdotettiin tehostettu tuki -käsitteen lisäämistä kolmanneksi tuen muodoksi. (Opetusministeriö 2007, 54.) Erityisopetuksen strategian ehdotelma tukivallikon kolmiportaisuudesta hyväksyttiin ja vuonna 2010 tehostettu tuki kirjattiin perusopetuslakiin (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010, 16§a). Vuonna 2011 käyttöön otettu tehostettu tuki on yhtenä tekijänä vähentänyt erityisopetukseen siirtyvien oppilaiden määrää (Tilastokeskus 2014).

Opinnäytetyöni aiheen valintaan, oppilashuoltoryhmien kokemuksista tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilailla, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia, on myös vaikuttanut työni psykiatrisena sairaanhoitajana hoidollis -pedagogisessa nivelluokassa. Nivelluokka on kuusipaikkainen luokka 1–6 luokkalaisille hämeenlinnalaisille oppilaille, jotka eivät pysty käymään koulua missään muualla edes vahvoin tukitoimin. Oppilaat voivat odottaa nivelluokalla pääsyä lastenpsykiatrian hoitajaksolle tai ovat palaamassa sieltä. Työssäni nivelluokassa olen toisinaan pohtinut, olisiko lasten koulupolku mennyt toisin, jos he olisivat saaneet riittävää ja oikeanlaista tukea tarpeeksi varhaisessa vaiheessa.

Perusopetuksen tuen kolmiportaisuus (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) on ollut käytössä vasta vuodesta 2010 eikä tehostetusta tuesta, sen toteuttamisesta tai toimivuudesta Hämeenlinnan perusopetuksessa ole tutkittua tietoa. Työelämäläh- töiseen opinnäytetyöhöni pyysinkin Hämeenlinnan kaupungin opetuspalveluilta toiveita heitä hyödyttävän ja minua kiinnostavan aiheen valintaan. Hämeenlinnan kaupungin opetuspalveluissa oltiin kiinnostuneita ”Osaaminen on Hämeenlinnassa 2014” -hankkeen puitteissa selvittää, millaisia tarinoita tulisi työntekijöiden näkö- kulmasta esiin tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan perusopetuksessa. Opinnäytetyön tuottamat tiedot tulisivat jatkossa hyödyttämään Hämeenlinnan kaupungin oppilashuollon kehittämistä.

Opinnäytetyöni aihe hioutui yhdessä työelämän edustajien kanssa niin, että tehostettua tukea tarkasteltiin oppilashuoltoryhmien tuottamien tarinoiden kautta. Opinnäytetyötä varten oli tarkoitukseni haastatella teemahaastatteluilla viiden hämeenlinnalaisen koulun oppilashuoltoryhmää. Oppilashuoltoryhmiltä olin etukäteen pyytänyt oppilaan tarinaa tehostetun tuen toteuttamisesta oppilaalla, jolla on tai on ollut oman toiminnan ohjauksen pulmia. Tämä siksi, että haastatteluissa esiintyvillä tarinoilla olisi jonkinlaista yhtäläisyyttä keskenään. Tavoitteeni oli siis kerätä oppilashuoltoryhmien kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta ja lapsen sekä perheen kuulluksi tulemisesta. Opinnäytetyöni toteutus ei kuitenkaan edennyt opinnäytetyön suunnitelman mukaisesti ja jouduin muuttamaan alkuperäistä tutkimussuunnitelmaani opinnäytetyön prosessin aikana.

2 OPINNÄYTETYÖN TAUSTAA

Opinnäytetyön prosessin alkuvaiheessa oli vaikeaa määritellä lopullinen tutkimuskohteeni. Pohdintaa kävin yhdessä tutorin ja työelämän edustajien kanssa muun muassa aiheen rajauksesta, kohderyhmästä, aineiston laajuudesta sekä oppilaan ja perheen äänen kuulemisesta. Lopulta opinnäytetyön kohderyhmäksi valikoituivat oppilashuoltoryhmien jäsenet, joita haastattelin teemahaastatteluilla.

Lapset ja perheet eivät tulleet kuulluksi suoraan, vaan oppilashuoltoryhmien tuottamien tarinoiden välityksellä. Vanhempien, lasten ja luokanopettajien mukaan ottaminen haastatteluihin olisi laajentanut kohderyhmää liikaa. En myöskään halunnut vaihtaa tutkimusmenetelmää teemahaastattelusta lomakehaastatteluun, koska halusin haastatteluilla mahdollisuuden täydentäviin kysymyksiin sekä joustaviin vuorovaikutustilanteeseen (Vilkkä 2005, 101). Vuorovaikutuksellisenä tutkimusmenetelmänä pidän teemahaastattelua itselleni ominaisempana tapana toteuttaa opinnäytetyöni. Koin, että haastattelemalla saan parhaiten materiaalia työtäni varten.

Pohdittuani opinnäytetyön rajaamista uudelleen työelämäedustajien kanssa, päädyin alkuperäiseen asetelmaan eli oppilashuoltoryhmien haastatteluihin tehostetun tuen toteuttamisesta. Tämä aihe oli myös työelämän edustajien intresseissä.

2.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli kartoittaa, miten tehostettu tuki toteutuu osana oppilaan kokonaisvaltaista tukemista Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilailla, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia. Tässä yhteydessä kokonaisvaltaisella tukemisella tarkoitetaan oppilaan huomioimista fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti toimivana kokonaisuutena. Mikäli tuen tarvetta esiintyisi millä tahansa hyvinvoinnin alueella, oppilaalle tarjottaisiin hänen tarpeisiinsa vastaavaa tukea. Lisäksi halusin selvittää, miten lapsi ja perhe ovat mukana tehostetun tuen toteuttamisessa ja tulevatko he kuulluksi tässä prosessissa.

Opinnäytetyöni tavoitteena oli kerätä oppilashuoltoryhmien kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilaille, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia. Sen lisäksi tavoitteena oli saada tietoa tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan kaupungin opetuspalveluille oppilaiden kokonaisvaltaisen ja oikea-aikaisen tukemisen kehittämiseksi.

Opinnäytetyöni tarkoitus ja tavoitteet tulivat toteutetuksi seuraaviin kysymyksiin vastaamalla:

1. Miten tehostettua tukea on toteutettu Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilaille, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia?
 - Miksi tehostettu tuki on aloitettu?
 - Milloin tehostettu tuki on aloitettu?
 - Mitä tehostetun tuen keinoja on käytetty?
 - Kuinka pitkään tehostettua tukea on annettu?
 - Millaista yhteistyötä on tehty ja kenen kanssa tehostetun tuen tiimoilta?
 - Mihin tehostetun tuen käyttö on johtanut?
2. Kuuluuko tarinoissa oppilaan/perheen ääni?
 - Miten lasta on kuultu?
 - Miten perhettä on kuultu?

Näihin tutkimuskysymyksiin toivoin saavani kattavat vastaukset teemahaastatteluiden avulla. Työelämän ja opinnäytetyön ohjaajani tarkastivat kysymysten toimivuuden.

2.2 Aikaisemmat tutkimukset

Oppilaan tukemisesta ja tehostetun tuen toteuttamisesta löytyi muutamia mielenkiintoisia ja opinnäytetyöhöni mielestäni sopivia töitä. Valitsin tutkimukset sen mukaan, kuinka ne ovat sovellettavissa omaan aiheeseeni. Tutkimuksista osa on pro gradu -tutkielmia, yksi on väitöskirja ja yksi lisensiaattityö. Tieteellisen tutkimuksen kannalta tulee huomioida lähdekritiikki eritasoisissa tutkimuksissa (Tampereen yliopisto 2012).

Taija Savolainen (2012) on pro gradu -tutkielmassaan ”Tehostettu tuki ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyn ideaalimalli esiopetuksessa – Oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä” tutkinut ”Millaisia käsityksiä oppilashuollon asiantuntijoilla on tehostetusta tuesta, esiopetuksen opetussuunnitelman 2010 kasvun ja oppimisen uudesta tuen muodosta ja millaisia käsityksiä oppilashuollon asiantuntijoilla on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn painottuvan esiopetuksen ideaalista toteutuksesta?” (Savolainen 2012, 30.)

Tutkimuksessa tuli esiin, että käsitykset ja tieto tehostetun tuen toteuttamisesta ja sisällöstä vaihteli. Haastateltavat toivoivat tehostetun tuen ja sitä kautta yleisen tuen selkeämpää määrittelyä. Muutoksen vastaanottaminen eli tehostetun tuen käyttöönotto vaatii avointa kommunikointia ja henkilöstön kuulemista. Ammatillisuus, pienryhmätoiminta, moniammatillisuus ja yhteistyö vanhempien kanssa nähtiin tehostetun tuen toteuttamisessa tärkeiksi elementeiksi. Tehostetun tuen aloittaminen tapahtui lapsen tarpeista ja riittävän varhaisessa vaiheessa. (Savolainen 2012, 61–64.)

Savolaisen (2012, 64–68) tutkimuksessa ilmeni, ettei oppilashuollon käsitysten mukaan oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisevää ideaalimallia voida luoda. Tuen aloittaminen jo ennen esikoulua, päiväkodin ja koulun sijainti samassa rakennuksessa, yhteistyö vanhempien kanssa, moniammatillinen yhteistyö sekä vertaisoppiminen voisivat olla esimerkkejä ideaalimallin suuntaan. Konkreettisia toimintamalleja voisivat olla toimiminen pienryhmissä ja työparityöskentely (esimerkiksi luokanopettaja – esiopetuksen lastentarhanopettaja). Oppimateriaalikeskeisyydestä pitäisi pyrkiä oppimiskeskeisyyteen ja enemmän havainnollisuuteen ja leikinomaisuuteen opetuksessa.

Savolainen (2012) toi esiin, että tieto ja käsitykset tehostetun tuen sisällöstä vaihteli työntekijöiden keskuudessa. Tehostetun tuen sisältöä tulisikin selkeyttää. Tutkimuksen mukaan tärkeitä elementtejä tehostetun tuen toteuttamiseksi olivat muun muassa moniammatillisuus ja yhteistyö vanhempien kanssa. Opinnäytetyöni kartoituksella voidaan nähdä, tuleeko Hämeenlinnan perusopetuksessa vastaavanlaisia kokemuksia esille.

Väitöskirjassaan ”Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla” Eskelä - Haapanen (2012) oli raportoinut kehittämästään kohdennetun tuen mallista. Kyseessä oli toiminnallinen kvalitatiivinen ja osallistuva tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää malli, jolla voidaan tarttua entistä aiemmin (varhainen puuttuminen) ja yksilöllisemmin sekä tukea tehokkaammin oppilaita, joilla on lukemisen tai kirjoittamisen ongelmia. Tutkimusprosessissa Eskelä-Haapanen oli myös kuvannut omaa opettajan kasvuprosessiaan käyttäen narratiivista otetta.

Johtopäätöksissään tutkija pohti kolmiportaisen tuen (yleinen, tehostettu ja erityinen) käytännön toteuttamisen haasteita, jotta oppilas saisi tarvitsemansa yksilöllisen tuen omassa lähikoulussaan. Tulevaisuudessa hän näkee samalla luokalla olevan oppilaita tuen joka portaalta, huolimatta oppilaan diagnoosista. Lähiyhteisö (koti, koulu, vanhemmat, opettaja, moniammatillinen työyhteisö) toimivat vuorovaikutuksessa oppijaa tukien ja huomioiden hänet kokonaisuutena. Kohdennetun tuen ohjausmalli toimisi eräänä luokkahuonesovelluksen keinona toteuttaa suotuisia opetustapahtumia vastaten tuen tarjoamisen haasteisiin. Opettaja myös kokee onnistumista, kun hän näkee oppilaan oppimisen ilon ja jopa pystyy ehkäisemään oppilaan syrjäytymisen. (Eskelä-Haapanen 2012, 164–179.) Parhaimmillaan tehostetun tuen toteuttaminen tapahtuu samoista lähtökohdista kuin edellä kuvattu malli.

Perusopetuksen kolmiportainen tukijärjestelmä on aihepiiriltään vielä tuore. Lisätietoa aiheesta on saatavilla esimerkiksi seuraaviin vuoden 2014 tutkimuksiin tutustumalla: Pro gradu -tutkielmat, joissa oli tutkittu opettajien kokemuksia vuonna 2011 käyttöön otetusta kolmiportaisen tuen mallista, tapaustutkimus kolmiportaisen tukimallin käyttökokemuksista varsinaissuomalaisessa alakoulussa sekä eri-

tyisopettajan ja aineenopettajan keskinäisestä yhteistyöstä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. (Marjanen & Rantama 2014; Rasi 2014; Salo 2014).

Tehostetusta tuesta löytyi uusimpia pro gradu -tutkielmia aiheista: Opettajien työuupumus ja kokemukset uupumukseen vaikuttavista tekijöistä luokissa, joissa on erityisen ja tehostetun tuen oppilaita, tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien lasten siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen: kiertävien erityislastentarhanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia sekä tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden näkemyksiä kouluviihtyvyydestä (Aalto 2014; Stenroos 2014; Träskelin 2014). Lisäksi Väisänen (2010) oli tutkinut liseniaattityönään matematiikkainterventiota alakoulussa: tehostetun tuen vaiheeseen sopivan opetusjakson kehittäminen ja kokemuksia sen käytöstä.

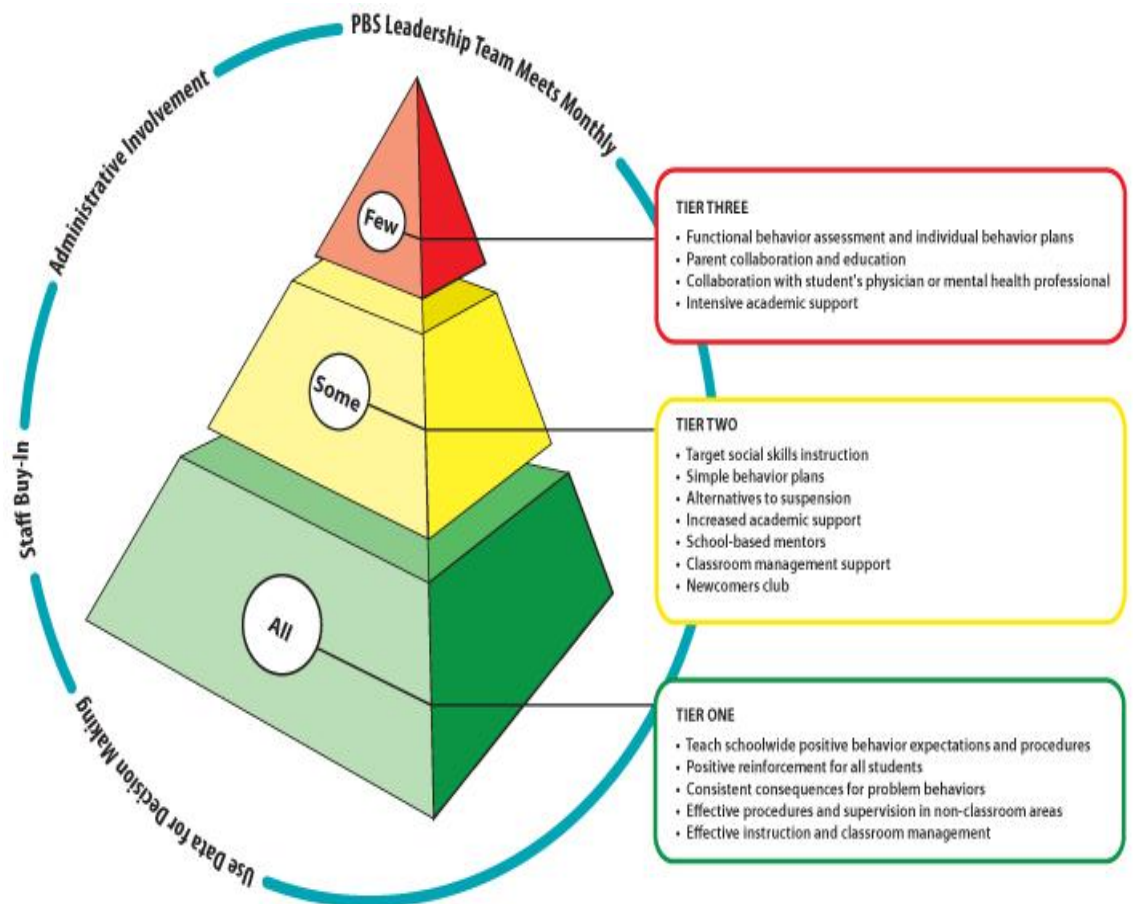
Suomen ainutlaatuinen perusopetusjärjestelmä ja sen tukimuodot eivät ole täysin löydettävissä ulkomaalaisista tutkimuksista. Suomeen sovellettavia ja tehostettuun tukeen, tai ylipäänsä kolmiportaiseen tukijärjestelmään, viittaavia tutkimuksia, löysin muutamia. Vuosilta 2011–2013 löytyi ulkomaalaisia tutkimuksia, jotka käsitelivät oppilaan oppimisen motivaatiota tai erilaisia tukimuotoja tuen tarpeessa olevien lasten koulunkäyntiin.

Peruskoulun oppilaiden kokemuksista motivoitumisesta omaan oppimiseensa on tutkinut ruotsalainen professori Andrzej Szlarski (2011) Linköpingin yliopistosta. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, tunnistaa ja kuvata oppilaiden kokemuksia motivoitumisesta oppimiseen. Tutkimusmenetelminä Szlarskillä (2011) oli oppilaiden omat päiväkirjat sekä focusgroupit. Päiväkirjat (19 kappaletta) kerättiin yhdestä ruotsalaisesta peruskoulusta 15–16 vuotiailta oppilailta, jotka olivat koulussa läsnä tutkimuspäivänä.

Tämän tutkimuksen tuloksissa todettiin, että opettajalla (innostavuus, asenne opettamiseen ja hänen ammatillinen pätevyytensä) oli suuri merkitys opiskeluun motivoimisessa. Lisäksi oppilaan valmiudet, palkkiojärjestelmät sekä monipuoliset ja mielenkiintoiset opetusmenetelmät olivat keskeisiä lähtökohtia oppilaan oman toiminnan ohjauksen vahvistamisessa. (Szlarski 2011.) Tehostetun tuen toteuttami-

sen yhtenä lähtökohtana on, kuinka saada oppilas motivoitumaan omasta oppimisestaan.

Yhdysvalloissa on kehitetty koululaisille oma tukimalli ”School- Wide Positive Behavior Support (SWPBS) ja sen osana väliintulo, josta käytetään nimitystä ”Check in/ Check out” (CICO). Tässä koko koulun kattavassa positiivisen käyttäytymisen tukemisen mallissa kuraattorit ovat tärkeässä asemassa. Artikkelissa kerrottiin, kuinka kuraattorien tiimit yhdessä koulujen henkilökunnan kanssa toteuttivat CICO interventioita 600 oppilaan peruskoulussa. (Martens & Andreen 2013.)



KUVIO 1. Koko koulun kattava positiivisen käyttäytymisen tukemisen malli eli School -Wide Positive Behavior Support (Michiganin perheliitto, 2014).

SWPBS on kolmiportainen tukimalli (yleinen, kohdennettu ja intensiivinen) ennaltaehkäisyyn ja intervention toteuttamiseen (kuvio 1). Ensimmäisellä portaalla (vihreä) voidaan esimerkiksi sopia koulun käyttäytymistapojen määrittämisestä, odotuksista opettamisprosessille, palkitsemisjärjestelmän luomisesta, menetelmistä ennaltaehkäisevään ja ongelmakäyttäytymisen osoittamiseen sekä luoda järjestelmä tiedon keräämiseen ja analysointiin. (Martens & Andreen 2013.)

Toisen portaalla (keltainen) interventiot voivat kohdentua esimerkiksi sosiaalisten taitojen ohjeistukseen, keskeyttämisen vaihtoehtoihin, akateemiseen tukeen tai luokan hallinnan tukemiseen. Kolmannen portaalla (punainen) interventiot ovat yksilöllisiä ja voivat olla esimerkiksi toiminnallisia käyttäytymisen arviointeja ja käyttäytymissuunnitelmia, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja kouluttamista tai intensiivistä akateemista tukea. (Michiganin perheliitto, 2014.)

Martens ja Andreen (2013) tutkivat toisen portaalla interventioita ja kuinka kuraattori työskenteli SWPBS- tiimissä CICO -menetelmää käyttäen. CICO:n tarkoituksena oli lisätä aikuisten vaihtoehtoja saada oppilaat sitoutumaan positiiviseen käyttäytymiseen, tarjota oppilaille ennakoitavissa olevaa palautetta käyttäytymisestä pitkin päivää. (Michiganin perheliitto, 2014.)

CICO:ssa oppilas tuli aamuisin kuraattorin luo hakemaan käyttäytymisen raportointi korttinsa ja sopiaukseen päivän tavoitteet ja käyttäytymisen odotukset (check in). Nämä kirjattiin korttiin, johon opettajat merkitsivät päivän mittaan palautetta oppilaan käyttäytymisestä. Koulupäivän päätteeksi oppilas kävi kuraattorin luona keskustelemassa, mikä oppilaan käytöksessä oli ollut positiivista ja, mihin seuraavana päivänä tulisi kiinnittää huomiota. Vanhempien allekirjoitettavaksi lähetettiin kotiin oppilaan mukana tiedote, minkä oppilas palautti seuraavana päivänä kouluun. (Michiganin perheliitto, 2014.)

CICO:n avulla Jeffersonin peruskoulussa oli vähentynyt turhien läheteiden määrä erityisopetukseen. Oppilaiden tarpeiden tunnistaminen oli kasvanut ja väliintulon ansiosta oppilaiden käyttäytyminen luokissa oli parantunut. SWPBS:n toteuttaminen osoitti, että oppilaan saadessa tarvitsemaansa tukea, he menestyivät sekä akateemisesti että ihmissuhteissaan. (Martens & Andreen 2013.)

Edellä esiteltyjen tutkimusten perusteella oppilaan tukemisen lähtökohtia ovat dialogisuus, lapsen ja perheen kuuleminen, moniammatillisuus, opettajan rooli (persoonana, ammatillisuus), oppilaan motivoiminen, yksilöllisyyden huomioiminen, opinnoissa edistyminen ja positiivisen palautteen antaminen. Kaikki nämä tähtäävät peruskoulumme kolmiportaisen tuen tavoin varhaiseen puuttumiseen, oppilaan oppimisen onnistumisen kokemuksiin, oppilaan oman toiminnan ohjauksen vahvistamiseen sekä syrjäytymisen ehkäisyyn.

2.3 Aikataulut

Runsaan työkokemukseni ansiosta tiesin voivani nopeuttaa opintojani, joten opinnäytetyön aiheen pohtiminen alkoi samalla kuin sosionomin opinnotkin syksyllä 2013. Työelämälähtöisen aiheen löytyessä loppukeväästä 2014 aloitin saman tien opinnäytetyön teorian tiedon keräämisen ja aiheeseen perehtymisen. Keväällä 2014 olin jo alustavasti yhteydessä haastatteluihin valittujen koulujen rehtoreihin. Teoriaosuuden kirjoittaminen tapahtui kesän ja syksyn 2014 aikana, mutta raportti muokkautui koko opinnäytetyöprosessin ajan.

Varsinaiset haastattelut suoritin syys–lokakuussa 2014, minkä jälkeen litteroin ja analysoin aineiston. Opinnäytetyön suunnitelmaseminaari oli elokuussa ja julkaisuseminaari marraskuussa 2014. Opinnäytetyöprosessin aikana tapasin säännöllisesti sekä työelämän edustajaa että opinnäytetyötä ohjaavia opettajia. Tarkempi opinnäytetyön aikataulutuksen kuvaus on liitteessä 2.

2.4 Tiedonhaun kuvaus

Opinnäytetyön asiasanoja hain muun muassa yleisestä suomalaisesta asiasanastosta (YSA), josta ei hakuehdoilla juuri löytynyt sopivia asiasanoja. Asiasanat, joita ehdotettiin, eivät olleet tarkoituksenmukaisia tähän opinnäytetyöhön. Nämä

asiasanat koskivat esimerkiksi aikuisia tai yleistä huono -osaisuutta, kuten päih-
teiden käyttöä, asunnottomuutta, työttömyyttä, prostituutiota ja niin edelleen (liite
3).

Opinnäytetyön lähdemateriaaliksi hyväksyin aineiston, joka ei pääsääntöisesti ol-
lut kymmentä vuotta vanhempi. Tehostettua tukea koskevan aineiston tuli olla
vuoden 2007 jälkeiseltä ajalta, jolloin tehostetun tuen käsite on esiintynyt ensi
kerran (Opetusministeriö 2007). Lisäksi lähdemateriaalin tuli olla suomen- tai
englanninkielistä. Tutkimusten oli oltava vähintään pro gradu -tasoisia tullakseen
hyväksytyksi opinnäytetyön tiedonlähteeksi (Tampereen yliopisto 2012).

Ulkolaisia lähteitä hain Ebschon ja EriciThesauruksen kautta useilla eri hakuyh-
distelmillä. Englannin kielisten artikkelien tuli olla tieteellisesti tarkistettuja
(peer reviewed tai referee) tullakseen hyväksytyksi opinnäytetyöni tiedonlähteeksi
(Lapin yliopisto 2013). Liitteessä 4 olen esitellyt esimerkinomaisesti tie-
donhakuni kuvausta.

2.5 Aiheeseen perehtyminen

Esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkittavan ilmiön ymmärtämistä jo ennen varsi-
naisen tutkimuksen tekemistä tutkijalle luontaisia keinoja käyttämällä. Näitä kei-
noja voivat olla esimerkiksi keskustelut aiheesta muiden kanssa ja perehtyminen
kirjallisuuteen. Tärkeää on, että tutkija tiedostaa omat ymmärryksensä, jotta hän
pystyisi olemaan mahdollisimman objektiivinen tutkijan roolissaan. Tietynlainen
esiymmärrys on edellytys tutkittavana olevien merkitysten ymmärtämiseksi. Esi-
ymmärryksen kerääminen auttaa tutkijaa myös tutkimuskysymysten määrittelemi-
sessä ja tarkentamisessa. (Laine 2007, 32–33, 51–53.)

Tässä opinnäytetyössä tehostetun tuen toteuttamisen muodoista esiymmärryksen
keräämiseksi toimivat luokkahavainnointi ja oppilashuollon uudistamista koske-
va seminaari. Lisäksi aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen perehtyminen sekä kes-
kustelut työelämän asiantuntijoiden ja opinnäytetyön ohjaajien kanssa lisäsivät
ymmärrystäni opinnäytetyöni aiheeseen.

Halusin perehtyä opinnäytetyöni aiheeseen mahdollisimman monipuolisesti ja useasta näkökulmasta. Minulle tarjoutui tilaisuus päästä havainnoimaan työelämän ohjaajani työtä erityisopettajana hämeenlinnalaisen alakoulun joustoluokassa. Joustoluokalla alkuopetuksen oppilaan on mahdollista saada tukea koulun aloittamisessa (Hämeenlinnan kaupunki 2013). Joustoluokan toimintaan tutustumalla sain käytännössä nähdä esimerkkejä, miten oppilaita voidaan tukea ja kuinka tukea voidaan toteuttaa. Olin havainnoimassa luokkaa kahtena koulupäivänä toukokuussa 2014.

Luokassa oli yhteensä 13 oppilasta, joista kuusi ensimmäisellä luokalla, kuusi toisella luokalla ja yksi 1–2 -luokkalainen. Oppilaiden tukena luokassa oli yksi kouluoja ja opetuksesta vastasi kokenut, kehittämisestä innostunut erityisopettaja. Opettaja oli etukäteen informoinut niin oppilaita kuin heidän vanhempiaan vierailustani luokassa luokan viikkotiedotteessa.

Tein seuraavia havaintoja erityisopettajan opetuksessa käyttämistä toimintatavoista, joita voi toteuttaa tehostetussa tuessakin. Näillä toimintatavoilla voidaan auttaa myös oppilasta, jolla on oman toiminnan ohjauksen pulmia:

- kuvia /visuaalisuutta selkeyttämään päivän kulkua ja antamia ohjeita tukiviittomien avulla ja konkreettisia esineitä näyttäen
- lyhyitä, ytimekkäitä, selkeitä ohjeita mainiten oppilas nimeltä
- oppituntien pätkimistä ja erilaisia tapoja opettaa (kuunteleminen, kirjoittaminen, ajatteleminen)
- palkkiojärjestelmiä: pelejä, viivoja, kehuja, koskemista, toivottuja omavalintaisia tehtäviä
- oppilaiden omaa arviointia käytöksestään, myös väli- ja ruokatuntien osalta
- mahdollisuutta parantaa käytöstään ja saavuttaa palkkio (yksilöllinen huomiointi)
- ryhmän jakamista kahtia
- ajan kulun kertomista (timetimer- kello yleensä käytössä)
- jumppatuokiota kesken oppitunnin
- sitä, että oppilas saa olla sisällä välitunnin; saa rakentaa legoilla
- eriyttämistä, sermien käyttöä, istumajärjestystä

Edellä mainituilla tavoilla herätetään oppilaan kiinnostusta, autetaan kiinnostuksen ylläpitoa, lievennetään motorista levottomuutta, annetaan onnistumisen kokemuksia ja positiivista palautetta. Lisäksi tuetaan oppilasta yksilöllisesti oman toiminnan ohjauksen pulmien ilmenismuodoista riippuen.

”Uusi oppilashuoltolaki ja tietosuojaosaaminen” -seminaarissa käsiteltiin 1.8.2014 voimaan tulevaa uutta oppilashuoltolakia ja sen tuomia muutoksia oppilashuollon ja koulujen käytäntöihin. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki ovat osa oppilashuollon tarjoamia tukimuotoja. Oppilashuollon palvelut ovat vapaaehtoisia, joten ketään ei voi pakottaa palveluiden piiriin. Vanhemmat eivät kuitenkaan voi kieltää lasta käyttämästä oppilashuollon palveluita. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Oppilashuollossa lapsen edun ensisijaisuus on huomioitava. Oppilasta ja huoltajaa osallistetaan ja heitä tulee kuulla oppilaan asioissa. Kunnioitus, luottamuksellisuus ja avoimuus ovat oppilashuollon työn perustana. (Keskinen, Mattila & Paasikoski 2014.)

Seminaariin osallistumisen tavoitteenani oli lisätä ymmärrystä uudesta oppilashuoltolaista ja entiseen oppilashuoltotyöryhmän toimintaan tulleista muutoksista. Nämä tavoitteet toteutuivatkin. Varsinaisesta tehostetun tuen toteuttamisesta en saanut seminaarissa lisätietoa.

3 NÄKÖKULMIA TEHOSTETUN TUEN TARPEESEEN

Oppilaan siirtämisellä yleisestä tuesta tehostetun tuen piiriin pyritään ennaltaehkäisemään ongelmien pahenemista edelleen. Suurimpana tavoitteena on syrjäytymisen ehkäisy ja lapsen sosiaalistaminen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Ongelmien ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen ovat oppilaan tehostetun tuen toteuttamisen kulmakiviä. Mikäli oppilaalla ilmenee oman toiminnan ohjauksen pulmia, joko omana haasteryhmänään tai yhdistettynä esimerkiksi lukivaikeuksiin, on todennäköistä, että hänen tukitarpeensa on suuri. Tällöin riittävän varhain aloitettu tehostettu tuki on ensiarvoisen tärkeää oppilaan koulunkäynnin turvaamiseksi.

3.1 Syrjäytyminen

Tässä opinnäytetyössä syrjäytymisen käsite on rajattu tarkoittamaan peruskouluikäisten lasten syrjäytymistä opinnäytetyöni aihevalinnan mukaisesti. Mikäli oppilaan ongelmat pääsevät kasautumaan ja kärjistymään sopivien tukitoimien puuttuessa, lapsen riski syrjäytymiseen kasvaa. Koulutuksesta syrjäytymisen syitä ovat Lämsän (2009) mukaan koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet, vähän arvostettuihin koulutuksiin hakeutuminen, jatkokoulutusmahdollisuuksien kaventuminen ja puutteellinen tai kesken jäänyt koulutus. Oppilaalla voi olla ongelmia oppimisessa tai käyttäytymisessä. Pelkkä oireiden hoitaminen ei riitä, vaan on puututtava niiden taustoihin, perhe ja kotitilanteisiin sekä oppimis- ja kasvuympäristöihin. (Huhtanen 2011, 36, 111.)

Syrjäytyminen on usein ylisukupolvinen ketju ja siihen puuttuminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä. Koulun tehtävänä syrjäytymisriskissä olevien lasten auttamiseksi on turvallisen oppimisympäristön, onnistumisten kokemusten, sosiaalisten suhteiden sekä lapsesta aidosti välittävien aikuisten tarjoaminen. Usein lapselle tai perheelle tarvitaan eri tahojen järjestämiä tukipalveluita sekä korjaavia toimenpiteitä tilanteen katkaisemiseksi. (Huhtanen 2011, 111.)

Opettajalla on merkittävä rooli syrjäytymisen ehkäisyssä. Oppimisen ilon kautta opettajalla on mahdollisuus estää lapsen syrjäytyminen, kuten Eskelä -Haapanen

(2012) on todennut väitöskirjassaan. Lapsen syrjäytyminen on kansantaloudellisesti merkittävää. Huhtasen mukaan (2011, 36) voidaan laskea, että menettämällä työiän eli noin 40 -vuotta, aiheutui siitä kansantaloudellisia menetyksiä vuonna 2010 noin 700 000 euroa.

Eduskunnan tarkastusvaliokunnan mietinnön (2014) mukaan nuorten syrjäytyminen aiheuttaa kansantaloudellisten menetysten lisäksi julkisten menojen kasvua sekä verotulojen vähenemistä. Mikäli nuori joutuu huono-osaisuuden polulle eikä kykene työllistymään ennen 60 ikävuottaan, hän maksaa syrjäytyneenä yhteiskunnalle noin miljoona euroa, vuodessa syrjäytymisen hinta on noin 25 000 euroa. Yhteiskunnalle vuosittaiset kustannukset ovat noin miljardin luokkaa.

Huomion arvoista on, että miljoonalla eurolla perhe voisi saada kotipalvelua 10 vuoden ajan joka päivä 10 tunnin ajan esimerkiksi ennaltaehkäisevänä palveluna (Tarkastusvaliokunnan mietintö 1/2014 vp, 2014). Kuntatyönantajien (2014) tilaston mukaan samalla summalla voisi palkata perusopetukseen 47 kouluohjaajaa yhdeksi lukuvuodeksi (kymmeneksi kuukaudeksi, kouluohjaajan kokonaisansion ollessa vuoden 2013 lokakuussa 2094 euroa).

3.2 Varhainen puuttuminen

Varhainen puuttuminen on etenevä prosessi, jossa ulkoapäin ohjataan erilaisia väliintuloja, joilla toivotaan vaikutettavan lapsen tai koko ryhmän toimintaan. Osan interventioista määrittelee jo erilaiset normistot, kuten perusopetuksen lainsäädäntö tai valtionhallinto määrittämällä esimerkiksi erityisopetuksen strategiat sekä valtakunnan tason määrittelyt esimerkiksi resurssien ohjauksella. (Huhtanen 2011, 40–41.)

Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan tässä kontekstissa nimenomaan koulussa tapahtuvaa interventiota. Aiemmin esittelemäni Eskelä -Haapasen (2012) väitöskirjan mukaan varhaista puuttumista ja yksilöllistä tukea voidaan lisätä kohdennetun tuen mallin avulla. Tuki toteutetaan oppilaan omassa lähikoulussa vuorovaikutuksessa oppilaan lähiyhteisön kanssa.

Varhaisella puuttumisella pyritään mahdollistamaan oppilaan oppiminen hänen vahvuuksiensa ja taitojensa mukaisesti. Varhaisen puuttumisen vaikeimpana kohtana pidetään väliintulon aloittamista, jossa huoltajille ilmoitetaan interventioista. Voidaan kokea, että astutaan toisen reviirille, perheen intiimille alueelle. Tiedonkulku niin koulusta kotiin kuin kotoa kouluun päin edesauttaa intervention onnistumista ja vähentää epäluottamusta ja väärinymmärryksiä. Huoltajilta luvan pyytäminen oppilaan asioiden viemiseksi eteenpäin tai esimerkiksi oppilashuoltoryhmään osallistuminen, voivat olla joillekin ylitsepääsemättömiä esteitä. Varhaista puuttumista voidaan pitää myös leimaavana, osoituksena siitä, ettei perheessä ole kaikki asiat hyvin, jossain on epäonnistuttu. (Huhtanen 2011, 40–47.)

Huhtasen (2011, 44–46) mukaan varhaisen puuttumisen resurssit ovat rajalliset joten kouluissa on jouduttu priorisoimaan, mihin puututaan. Tästä syystä voidaan puuttua vain vaikeimpiin tilanteisiin, jolloin ajatus varhaisen puuttumisen ennaltaehkäisevästä vaikutuksesta ei toteudu. Voidaan puhua niin kutsutusta jäävuori-efektistä, jolla tarkoitetaan sitä, että oppilaan esiinnousevat ongelmat ovat vain jäävuoren huippu ja pinnan alla olevat pulmat tarvitsisivat lisää tukitoimia tilanteen korjautumiseksi. Olisi myös mietittävä, onko varhainen puuttuminen eettisesti oikein, jos ei ole riittäviä resursseja tuen tarjoamiseksi. Taloudellisesti ajatellen olisi kuitenkin kustannustehokkaampaa resursoida ennaltaehkäiseviin toimintoihin. Korjaavat toiminnot tulevat yhteiskunnalle aina kalliimmaksi.

Niin ikään on rajattava, mitkä ovat koulun tehtävät varhaisessa puuttumisessa. Pedagoginen ennakointi, oppimisympäristöjen kehittäminen ja pedagogisten välineiden tarkoituksenmukainen käyttäminen ovat koulun mahdollisia keinoja intervention toteuttamiseksi. Rinnalla kulkevat muut oppilasta ja perhettä tukevat asiantuntijapalvelut. (Huhtanen 2011, 41–49.) Koulun tarjoama tehostettu tuki oppilaan tilanteen parantamiseksi heti tuen tarpeen ilmaantuessa on eräs keino varhaiseen puuttumisen toteuttamiseksi.

3.3 Oppilaan oman toiminnan ohjauksen pulmat

Welschin ym. ja Levinin ym. (1991) mukaan toiminnan ohjaus on yhteydessä tarkkaavaisuuteen. He määrittelevät toiminnan ohjauksen olevan ”toiminnan suunnittelua, suoritustavan valintaa, kykyä ylläpitää ja vaihtaa suoritustapaa, etsimistä, sujuvuutta sekä impulssien hillintää”. (Korkman 2009, 55.)

Lapsella ilmeneviä neuropsykologisia (nepsy) ongelmia yritetään selvittää neuropsykologisen arvioinnin avulla. Arvioinnissa selvitetään erilaisten testien avulla lapsen aivojen tilaa, kuvataan lapsen heikkouksia ja vahvuuksia, kartoitetaan riskitekijöitä ja mietitään mahdollisia tukitoimia. Näiden avulla voidaan ymmärtää lapsen käyttäytymistä ja auttaa lasta opetuksen tai kuntoutuksen suunnittelussa sekä oppimisen haasteissa. (Ahonen & Lamminmäki 2009, 12, 24.)

Moffitin (1993b) teorian mukaan varhaislapsuuden temperamentin haasteet, neurokognitiiviset tai käyttäytymisen kontrollin vaikeudet liittyvät lapsuudessa alkaneeseen epäsosiaaliseen kehitykseen. Kun nämä yhdistyy lapsen ympäristössä oleviin riskitekijöihin, kuten sosiaaliseen huono-osaisuuteen, vanhemmuuden ongelmiin tai ristiriitoihin perheessä, kasvaa lapsen riski joutua läpi elämän kulkevalle epäsosiaaliselle kehityspolulle. (Ahonen & Korhonen 2002, 306.)

Lapsen oman toiminnan ohjauksen pulmat voivat olla yhtenä syynä oppilaan siirtämiseksi yleisestä tuesta tehostetun tuen piiriin. Oman toiminnan ohjauksen pulmat sekä lapsen vaikeudet ehkäistä toimintayllykkeitä ilmenevät yleensä aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden tai autismikirjon häiriöistä kärsivillä lapsilla. Lievimmissä muodoissa niitä esiintyy myös lapsilla, joilla on oppimiseen tai kehitykseen liittyviä ongelmia. Oman toiminnan ohjauksen pulmat ilmenevät muun muassa lapsen kyvyttömyytenä (HUS 2014):

- aloitteisuuteen (toiminnan aloittaminen ideointi ja suunnittelu). Ohjeiden seuraaminen ja itseohjautuvuus on vaikeaa. Lasta saa jatkuvasti kehottaa ja hän vaikuttaa epämotivoituneelta.
- suunnitteluun (muodostaakseen tavoitteet ja suunnitelman niiden toteuttamiseksi). Toimiminen ennen ajattelua. Tehtävien ennakointi, työmäärän

hahmottaminen sekä arvioiminen ovat vaikeita. Oikeiden toimintojen valitseminen, aloittaminen, suorittaminen ja päättäminen ovat hankalaa.

- joustavuuteen, ympäristö ja tilanne huomioiden. Muutokset rutiineissa ja sosiaalisissa konteksteissa ovat vaikeita. Epätarkoituksenmukaista jumittumista epäolennaiseen toimintaan. Palautteeseen reagointi puutteellista, virheet toistuvat. Pettymyksen tai muiden tunteiden sietokyky voi olla heikkoa.
- impulssien, ärsykkeiden ja yliopittujen toimintatapojen vastustamiseen ja säätelyyn (inhibitio). Lapsen on vaikea odottaa vuoroaan, aloittaa toiminnan ennen ohjeiden saamista. Tehtävissä on herkkä häiriötekijöille, toimii huolimattomasti ja hätäisesti. Tunteiden säätely on hankalaa ja mieliala voi vaihdella. Puhe, huomio ja ajatukset poukkoilevat. Lapsi voi vaikuttaa ikäänsä nuoremmalta. (HUS 2012.)

Lapsen tukemiseksi oman toiminnan ohjauksen pulmissa on kuitenkin tehtävissä paljon vaikuttamalla lapsen arkeen sekä lähiympäristöön ja -aikuisiin. Perustarpeista (ravinto ja uni) huolehtiminen vaikuttaa lapsen vireystilaan positiivisesti. Liikunta lisää lapsen hyvinvointia, nostaa vireystilaa ja sen sijoittelu esimerkiksi oppituntien lomaan voi ehkäistä ongelmia. Häiritsevä toiminta voidaan kanavoida vähemmän häiritsevään. Sallimalla pienet aktiviteetit helpotetaan lapsen oloa verrattuna täydelliseen paikallaan oloon. (HUS 2014.)

HUS:n (2014) ohjeiden mukaan ympäristön ja tilanteiden strukturointi (esimerkiksi muutoksien ennakointi, selkeät säännöt ja seuraukset, toiminnoilla on omat paikkansa, kuvalliset ohjeet tai lukujärjestys, munakellon käyttäminen ja samat ohjeet lapsen eri toimintaympäristöissä), mallina oleminen, palautteen antaminen johdonmukaisesti, selkeästi ja välittömästi, toivotun käyttäytymisen sanominen kiellon tilalle sekä erilaiset lapsen kanssa yhdessä sovitut ja saavutettavissa olevat palkkiojärjestelmät tukevat lapsen onnistumista ja toivottavaa käyttäytymistä. Lisäksi lapsen motivointi ja kommunikointitavat lasta kohtaan (esimerkiksi yksi käsky kerrallaan) ohjaavat käyttäytymistä oikeaan suuntaan.

Koulun näkökulmasta oman toiminnan ohjauksen pulmat ilmenevät oppilaan kyvyttömyytenä tehdä hänelle annettuja tehtäviä. Oppilas ei ymmärrä saamiaan ohjeita tai hänellä voi olla vaikeuksia esimerkiksi kirjoittaa ja kuunnella samanaikaisesti. Tehtävistä toiseen siirtyminen voi olla hankalaa. Oppilas tarvitsee tukea tehtävien aloittamisessa, niistä suoriutumisesta sekä omien taitojen hahmottamisessa. Oman toiminnan ohjauksen pulmissa oppilasta voidaan ohjeistaa pysähtymään tehtävän vastaanottamiseksi, suunnittelemaan tehtävän käytännön toteutus, suorittamaan tehtävä suunnitelman mukaisesti ja lopuksi arvioimaan, missä onnistui ja missä voisi tehdä toisin. (Peda.net 2014.)

Oppilaan ongelmien tunnistaminen ja oikeanlaisten tukikeinojen löytäminen on tärkeää lapsen haittojen minimoimiseksi. Tämän edellytyksenä oppilaalle on laadittava opetus- ja kuntoutuskäytäntöjä, jotka tukevat oppimisen motivaatiota ja oppimista (Lyytinen 2002b, 11.) Oppilaan luottamus omiin mahdollisuuksiinsa tulee säilyttää kaikin keinoin (Lyytinen & Ahonen 2002, 41). Parhaimmat tulokset saadaan yhdistelemällä monta samanaikaisesti usealla eri tasolla tapahtuvaa yksilöllistä tuen muotoa (multimodaalinen kuntoutus). Tuen on myös oltava riittävän pitkäkestoista ja sellaista, että oppilaan lähipiiri voi osallistua tukemiseen. (Lyytinen 2002a, 82.)

Uusi laki (Laki perusopetuksen muutoksista 1288/2013) asettaa luokan- ja aineenopettajille enemmän velvoitteita ja korostaa heidän merkitystään koulussa oppilaan ensisijaisena tuen antajana. Huomiota kiinnitetään yhä enemmän oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja oppimisen onnistumisen kokemuksiin, jolloin eriyttämisen merkitys korostuu. (Laatikainen 2011, 21–22.)

4 OPPILAAN TUKEMINEN PERUSOPETUKSESSA

Kolmiportaisen tukijärjestelmän ajatuksena on, että jokainen lapsi voisi käydä koulua omassa lähikoulussaan, jossa hän saisi tarvitsemansa pedagogisen, kokonaisvaltaisen ja muun tuen riittävän varhain. Varhaisella puuttumisella ja nopealla reagoinnilla sekä erilaisilla tukitoimenpiteillä ehkäistäisiin erityisen tuen tarpeen syntymistä. Tämä edellyttää koulujen johdolta, opettajilta sekä muulta henkilöstöltä riittävää koulutusta, ohjausta ja tukea. Kehittämistä tulee jatkaa niin, että kaikkien oppilaiden tarpeet tulevat huomioiduksi ja kaikki oppilaat saavat oikea-aikaisesti tukea kasvulleen ja oppimiselleen (inklusiivinen opetus). (Opetusministeriö 2007, 55–58.)

Tehostetun tuen toteuttaminen tapahtuu oppimissuunnitelman avulla. Oppimissuunnitelmassa suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja seurataan tehostetun tuen käyttöä sekä, millaisia työskentelytapoja ja -menetelmiä tai tukimuotoja tehostetussa tuessa tullaan käyttämään. Oppimissuunnitelmassa on oleellista yhteistyö oppilaan, perheen ja huoltajien, opettajien sekä muiden tarvittavien asiantuntijoiden kanssa. (Opetusministeriö 2007, 56–58.)

Varhaiskasvatuksen puolelta perusopetuksenkin puolelle laajentunut käsite ”kasvatuskumppanuus” on noussut keskeiseksi käsitteeksi myös koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja ammattilaisten välistä vastavuoroista vuorovaikutusta. Kasvatuskumppanuuden periaatteita ovat dialogisuus, kunnioitus, kuuleminen ja luottamus. (Kaskela & Kekkonen 2006, 5–21.)

Hämeenlinnan kaupungissa on otettu käyttöön Kelpo -projektin työryhmän laatinut ”Opettajan kansio” (Hämeenlinnan kaupunki 2013) helpottamaan opettajien kolmiportaisen tuen toteuttamista. Kansiossa havainnollistetaan oppilaan tukiprosessi pedagogisen tuen kaavion avulla (liite 1) sekä kerrotaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen keinoista, miten niitä voidaan toteuttaa ja mitä ne edellyttävät opettajalta, oppilaalta, perheeltä ja yhteistyökumppaneilta. Perheen kanssa tehtävää yhteistyötä tehdään periaatteiden mukaisesti.

Kasvatuskumppanuutta kuvataan ”Opettajan kansiossa” seuraavasti:

Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on, että henkilöstön ja vanhempien samanarvoiset, mutta sisällöltään osin erilaiset tiedot ja taidot toimia lapsen kanssa yhdistyvät lapsen hyvinvointia kannattelevalla tavalla.

Kumppanuus alkaa tutustumisesta ja syvenee vanhempien ja henkilöstön päivittäisissä kohtaamisissa, lapsikohtaisissa keskusteluissa sekä vanhempainilloissa. (Hämeenlinnan kaupunki, 2013.)

Hämeenlinnan perusopetuksen laatuksiteereissa todetaan kasvatuskumppanuuden olevan kodin ja koulun välisen yhteistyön perustana. Dialoginen yhteistyö kirjataan koulujen toimintasuunnitelmiin ja kasvatuskumppanuuden toteutumista seurataan ja arvioidaan sekä kyselyillä että vanhempien tapaamisissa. (Hietanen 2013.)

Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista, oikeuksista ja eduista. Sen edellytyksenä on vanhempien ja työntekijöiden luottamuksellinen suhde sekä huolten jakaminen lapsen arjessa. Eräänä kasvatuskumppanuuden tavoitteena voi olla lapsen tuen tarpeen huomaaminen ja vanhempien kanssa yhdessä tuen etsiminen ja toteuttaminen. Työntekijällä on kasvatuskumppanuuden mukaisesti käytössään perhelähtöiset työmallit hänen kadottamatta kuitenkaan asiantuntemustaan. Työntekijä tuo oman tietotaitonsa, osaamisensa ja ymmärryksensä lapsen ja vanhemman käytettäväksi. Erityistä huomiota kiinnitetään siihen, että vanhempi tulee kuulluksi lapsensa asioiden asiantuntijana. Vuorovaikutuksen tulee olla avointa vuoropuhelua, jolloin mahdollisten ongelmien ilmaantuessa on nekin helpompi ottaa puheeksi. (Kaskela & Kekkonen 2006, 5–21.) Dialogista yhteistyötä ja kasvatuskumppanuuden periaatteita tarvitaan myös tehostetun tuen toteuttamisessa.

4.1 Tehostettu tuki

Tehostettua tukea voidaan tarjota oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia tai jotka tarvitsevat puhe- tai lukiopestusta tai tukea matematiikan tai kielten oppimiseen. Lisäksi tehostettua tukea voidaan antaa oppilaille, joilla on tarkkaavuushäiriö, oman toiminnan ohjauksen pulmat, sopeutumisen vaikeuksia tai tunne-elämän häiriö. Maahanmuuttajaoppilailla ja erityisen lahjakkailla oppilailla voi niin ikään esiintyä tarvetta tehostettuun tukeen. (Laatikainen 2011, 66–86.) Maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat tehostettua tukea oman äidinkieltensä ja Suomen kielen oppimiseen sekä oman kulttuuritaustansa säilyttämiseen. Erityisen lahjakkaat oppilaat taas voivat tarvita esimerkiksi opintojen eriyttämistä yksilölliseen taitotasoon nähden tehostetun tuen toteuttamisen keinona. (Hämeenlinnan kaupunki 2013.)

Perusopetuslain (21.8.1998/628, 16§a) mukaan tehostettu tuki on tarkoitettu:

Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma on laadittava, jollei siihen ole ilmeistä estettä, yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Tehostettu tuki sisältää oppilaalle annettavia, erityisesti 16, 31 ja 31 a §:ssä tarkoitettuja tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa.

Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa.

Tehostetulla tuella tarkoitetaan yksilöllisempää ja voimakkaampaa tukea oppilaille, jotka tarvitsevat säännöllistä tukea tai useampaa tukimuotoa. Tehostettu tuki kirjataan yhteistyönä oppilaan, hänen perheensä ja muiden tarvittavien ammattilaisten kanssa oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelman pohjana on aiemmin yleisessä tuessa tehty pedagoginen arvio. Sekä pedagogisen arvioinnin että oppimissuunnitelman laatiminen ovat luokanopettajan tai aineenopettajan vastuulla. Opettaja arvioi, keitä asiantuntijoita tarvitaan mukaan oppilaan tukemiseksi. Eri-tyisopettaja voi toimia luokan- tai aineenopettajan työparina. Tehostetun tuen ai-

kana oppilas suorittaa opintojaan yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. (Laatikainen 2011, 27–28.)

Tehostetun tuen tarkoituksena on ennaltaehkäisevin toimenpitein auttaa oppilasta kehityksessä, vuorovaikutuksessa ja oppimisessa ilmenevissä ongelmissa. Tehostetussa tuessa käytetään samoja toimintamuotoja, joita opetuksessa yleensä on käytössä, kuten tukiopetusta, oppilaan eriyttämistä, samanaikaisopetusta, osaaikaista erityisopetusta, oppilashuollollisia toimenpiteitä tai opetusta pienessä ryhmässä. (Huhtanen 2011, 110–132.) Lisäksi voidaan oppilaalle tarjota avustajan tukea, resurssiopettajan palveluita tai esimerkiksi parkkiluokkaa. (Oja 2012, 56).

Oppilaaseen kohdistuvien tukimuotojen lisäksi kiinnitetään huomiota myös oppimisympäristöön (luokkaan, koulutiloihin, lähiympäristöön, toimintakulttuuriin) ja pedagogisten käytäntöjen tehostamiseen esimerkiksi joustavilla opetusjärjestelyillä. Työhyvinvoinnin kannalta on myös kiinnitettävä huomiota opettajien jaksamiseen ja työajan riittävyyteen varsinkin tehostetun tuen kartoittamisvaiheessa sekä oppimissuunnitelmapalavereiden toteuttamisessa. (Huhtanen 2011, 110–132.)

Työssäjaksamisen tukemiseksi on kehitelty erilaisia moniammatillisia tiimejä tai työparityöskentelyn muotoja, kuten erityisopettaja, nuorisotyöntekijä tai erikoissairaanhoitaja opettajan työparina. (Oja 2012, 56).

Mikäli tehostettu tuki ei ole riittävän tukevaa oppilaan oppimisen mahdollistamiseksi, todetaan se pedagogisessa selvityksessä, joka tarvitaan oppilaan siirtyessä tehostetusta tuesta erityiseen tukeen. Pedagogisen selvityksen tekevät opettajat yhdessä. Selvityksessä perustellaan oppilaan tarvetta erityiseen tukeen eli kolmiporaisen tuen kolmanteen askelmaan. (Laatikainen 2011, 28.)

Tukiopetus. Tukiopetus on oppilaan tukemisen ensisijaisin tukimuoto ja sen tulee olla tavoitteellista ja suunniteltua opetusta. Tukiopetuksen ominaisuuksia ovat yksilöllisesti ja tilapäisesti huomioidut tehtävät sekä niiden ohjaus ja ajankäyttö, jotta oppilas ei jäisi jälkeen opinnoissaan. Huoltajia tulee informoida tukiopetuksesta. Tukiopetuksen järjestäminen tulisi ennakoida jo tuntikehyksessä, jolloin voidaan puhua ennakoivasta tukiopetuksesta. (Huhtanen 2011, 121–122; Oja 2012, 53.)

Tukiopetusta voidaan antaa esimerkiksi yhdessä kaikille rinnakkaisluokille, kokeisiin lukemiseen, oppimaan oppimisen taitoihin tai oppilaan itsetuntemuksen kasvattamiseen. (Oja 2012, 53.) Tukiopetus voi olla myös tilapäistä tehostetun tuen tarjoamista oppilaalle esimerkiksi sairauden aikaisiin poissaoloihin. Tukiopetuksen järjestäminen ja tavoitteet kirjataan oppimissuunnitelmaan. (Hämeenlinnan kaupunki 2013.)

Eriyttäminen. Eriyttämisellä tarkoitetaan oppilaan oppimisen ja opetuksen yksilöllistä huomioimista joko yksilö- tai ryhmätasolla. Eriyttämisen tavoitteina ovat oppilaan taitojen, valmiuksien ja vahvuuksien huomiointi opetuksessa sekä oppilaan itsetunnon vahvistaminen. Näin oppilas saa opetuksesta parhaan mahdollisen hyödyn ja opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat. (Huhtanen 2011, 113.) Laatikaisen (2011, 22, 103–104) mukaan eriyttämisellä on kolme tehtävää: oppilaan oppimisen etenemisvauhdin, oppimisen laajuuden ja oppimisen syvyyden vaihteluiden huomiointi.

Huhtasen (2011, 113–114) ja Laatikaisen (2011, 22) mukaan eriyttämistä voidaan toteuttaa muun muassa seuraavasti: yksilöimällä tavoitteet ja/tai oppimiseen tarvittavaa aikaa, optimoimalla oppimisen odotuksia, ryhmittämällä oppilaita, valitsemalla tarkoituksenmukaiset pedagogiset menetelmät, yksilöimällä oppilaan koti-tehtäviä ja arviointitapoja sekä valitsemalla oppilaalle sopivat apu- ja oppimisvälineet tai -materiaalit. Oppilastasolla tapahtuvan eriyttämisen lisäksi tarvitaan koulun ja hallinnon tasolla tahtotilaa eriyttämisen järjestämiseksi esimerkiksi resurssien tarpeen arviointiin ja opettajien tukemiseen.

Viime vuosina on järjestetty runsaasti koulutuksia sekä oppilaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien tunnistamiseksi että erilaisista mahdollisuuksista toteuttaa eriyttämistä. Haasteena ovat olleet lähikouluperiaatteen noudattaminen (tuki tuodaan oppilaan omaan lähikouluun) ja opettajien resurssit eriyttämisen toteuttamiseksi. Toimivia käytänteitä on löydetty muun muassa erilaisista yhteisopettajuuden malleista. (Oja 2012, 54.) Hämeenlinnan kaupungin ”Opettajan kansion” (2013) mukaan eriyttäminen edellyttää opettajalta oppimisprosessien ja lapsen kasvun tuntemusta, ryhmädynamiikan tietämystä sekä hyviä yhteistyötaitoja huoltajien ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Opettajan on myös arvioitava opettamisessa käytettävien materiaalien soveltuvuutta sekä mietittävä, miten oppilas voi

näyttää osaamisensa. Oppilaalla on oikeus saada tukea oppiakseen keskeisimmät sisällöt eri oppiaineista, jolloin hänelle vielä jää voimavaroja oppimistaitojen opetteluun.

Oppilaanohjaus. Perusopetuslain (24.6.2010/642) 7. luku 30§ mukaisesti opetukseen osallistuvilla on ”oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä”. Oppilaanohjauksella tarkoitetaan oppilaan kasvun ja kehityksen, osallisuuden sekä itseluottamuksen tukemista (Opetushallitus 2014b).

Opettajan tehtävänä on oppilaan auttaminen oppiaineiden opiskelun, oppimistekniikoiden ja oppimisen taitojen kehittymisessä sekä ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä (Opetushallitus 2014b). Lisäksi kiinnitetään huomiota ryhmässä toimimiseen, oppilaan motivoimiseen ja taitojen vahvistamiseen oppilaalle sopivia toimintatapoja käyttäen (Hämeenlinnan kaupunki 2013.) Oppilaanohjauksen keinoina voidaan käyttää esimerkiksi lisäohjeiden antamista, tehtävien helpottamista tai opettamalla toisenlainen tapa asian käsittelemiseksi (Eskelä -Haapanen 2012, 164). Oppilaanohjauksella ehkäistään syrjäytymistä ja edistetään tasa-arvoa (Edu.fi 2014).

Samanaikaisopetus. Samanaikaisopetuksessa oppilaita opetetaan kahden tai useamman opettajan voimin. Laatikainen (2011, 23) käyttää samasta menetelmästä nimitystä tiimiopettajuus. Opettajina voi olla aineen- tai luokanopettajan kanssa esimerkiksi erityisopettaja. Opetustilanteet, niiden suunnittelu ja arviointi tehdään yhteistyössä opettajien kesken samantarvoisesti. Opetus tapahtuu vuorottelemalla. Samanaikaisopetus edellyttää opettajilta luottamusta toisiinsa sekä aikaa yhteiseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tällä tavoin on opettajilla mahdollista tutustua toistensa työtapoihin ja saada uusia näkökulmia omaan opettamiseen. Samanaikaisopetuksella voidaan tehostaa oppilaan tukemista huomioiden samalla koko oppilasryhmää. (Huhtanen 2011, 117–121.)

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa myös eri luokka-asteilta olevien oppilaiden yhteisellä opettamisella tietyn aiheen ympärillä (Hämeenlinnan kaupunki 2013). Samanaikaisopetus ei leimaa oppilasta erilaiseksi tai poikkeavaksi samalla tavoin

kuin oppilaan siirtäminen pienryhmään saamaan erityisopetusta. (Laatikainen 2011, 45).

Osa -aikainen erityisopetus. Osa-aikaista erityisopetusta on yleisopetuksessa olevan oppilaan oikeus saada, mikäli hänellä on lieviä sopeutumis- tai oppimisvaikeuksia. Sen tavoitteena on oppilaan oppimisedellytysten korjaaminen ja ongelmien lisääntymisen ehkäisy. Opetuksesta vastaan erityisopettaja. Erityisopettajan työ vaatii moniammatillista yhteistyötä. Huoltajia tulee kuulla ennen erityisopetuksen aloittamista. Tällä hetkellä osa-aikaisen erityisopetuksen resurssit ovat riittämättömiä kaikkien tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. (Huhtanen 2011, 121–122.)

Luokan kertaaminen. Oppilas voi joutua kertaamaan luokan, mikäli hän ei ole suorittanut hyväksytysti vuosiluokkansa opintoja. Luokalle voidaan myös jättää, vaikkei oppilaalla olisi hylättyjä suorituksia, vaan katsotaan, että yleisen koulumenestyksen vuoksi luokan kertaaminen olisi hänen kohdallaan tarkoituksenmukaista. Oppilaalla voi olla esimerkiksi puutteita perustiedoissa ja -taidoissa tai hänen oppimisvalmiuksiaan täytyy vielä vahvistaa. Oppilaan huoltajia on kuultava ennen päätöstä luokan kertaamisesta. (Opetushallitus 2014a.)

Oppilaan etenemistä koulupolulla tulee seurata ja ennakoida mahdollisia ongelmia, jotta oppilaalle järjestyisi hänen tarvitsema tuki opinnoista suoriutumiseen. Mikäli oppilas jää luokalle on huomioitava, että jo hyväksytyt suoritukset raukeavat, jolloin oppilas joutuu siis suorittamaan uudelleen aiemmin hyväksytytkin suoritukset. Tämä voi olla kohtuutonta esimerkiksi hankalan elämäntilanteen tai sairauden takia vaikeuksia kohdanneelle oppilaalle. Etenkin peruskoulun päästötodistuksen saamisen viivästyminen luokan kertaamisen vuoksi voi saada nuoren keskeyttämään opintonsa ja jäämään vaille päästötodistusta, jolloin riski syrjäytymiselle kasvaa. (Opetushallitus 2014a.)

Oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelmassa kuvataan oppilaan tuen toteuttaminen tavoitteiden saavuttamiseksi. Mikäli oppilas tarvitsee useampaa tai pitkäkestoista tukimuotoa, hänen tarpeensa arvioidaan tehostetun tuen tarpeeksi.

Keskeistä on oppilaan lähtötilanteen kartoittaminen (pedagoginen arvio). Tehostetun tuen tarpeen kartoittamisen jälkeen tukimuodot kirjataan aina oppimis-

suunnitelmaan, mikä on oppilaan pedagoginen dokumentti hänen opiskelustaan, tavoitteistaan ja ohjauksestaan. (Huhtanen 2011, 123–128.)

Oppimissuunnitelman avulla voidaan seurata ja arvioida oppilaan edistymistä. Suunnitelmaan on myös kirjattu oppilaan opettajat sekä oppilaan verkosto. Oppimissuunnitelman laatimisessa on olennaista yhteistyö oppilaan, opettajien ja huoltajien kanssa. Oppimissuunnitelman laatimisessa tulee huomioida sen toteuttamiskelpoisuus arjessa, sen realistisuus, toimijoiden sitoutuminen, suunnitelmasta tiedottaminen sekä ristiriitojen huomiointi. Oppilaan tilanteen kokonaisvastuu tulisi olla nimetyllä tiimillä eri toimijoiden pirstaleisen toiminnan sijaan, jotta jollain olisi päivitetty tieto oppilaan tehostetun tuen tilanteesta. Tiimin johtajana voi toimia esimerkiksi laaja -alainen erityisopettaja, joka näkee tilanteen kokonaisvaltaisesti myös koulun ulkopuolelle. (Huhtanen 2011, 124–130.)

4.2 Oppilashuoltoryhmä–monialainen tiimi oppilaan tukemiseksi

Oppilashuoltoryhmän toiminta perustuu oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013). Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksena on:

- 1) edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä;*
- 2) edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä;*
- 3) turvata varhainen tuki sitä tarvitseville;*
- 4) turvata opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhoitopalvelujen yhdenvertainen saatavuus ja laatu;*
- 5) vahvistaa opiskeluhoitotoiminnan toteuttamista ja johtamista toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä. (1287/2013, 2§.)*

Laissa perusopetuslain muuttamisesta (1288/2013, 16 a§) tehostetun tuen aloittamisesta sovitaan pedagogisen arvioinnin jälkeen oppilashuoltoryhmässä moniammatillisessa yhteistyössä. Lisäksi lain 40§ mukaan oppilashuoltotyöhön

osallisina olevilla on oikeus saada ja luovuttaa opetuksen järjestämiseksi välttämättömiä tietoja toisilleen, rehtorille, opettajille tai opetuksesta vastaaville viranomaisille. Tiedot tehostetun tuen toteuttamisesta on siirrettävä alle 18 -vuotiaan oppilaan osalta muun muassa koulun vaihdon yhteydessä. Tiedot on siirrettävä myös opetuksen järjestäjän vaihtuessa.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain muutosten myötä perusopetuslakia täsmennettiin niin, ettei tehostetun ja erityisen tuen selvitykset ole oppilashuoltoa, vaan monialaista yhteistyötä oppilashuoltoon kuuluvien ammattilaisten kanssa. Näin ei selvityksistä ja tehostetusta tai erityisestä tuesta voi kieltäytyä. (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 1288/1913, 16§ a ja 17§.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) määritellään, että oppilashuoltotyön tarkoituksena on edistää ja ylläpitää oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lisäksi sen tehtävänä on ennaltaehkäistä ja korjata oppilaan psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia vaikeuksia sekä auttaa oppimisvaikeuksissa. Oppilashuoltotyö kuuluu koko kouluyhteisön toimijoille ja oppilashuollosta vastaaville viranomaisille. (Laatikainen 2011, 166.)

Ennen 1.8.2014 voimaan tullutta lakimuutosta määriteltiin oppilashuoltoryhmään (lakimuutoksen jälkeen koolle kutsutaan asiantuntijaryhmä) kuuluvaksi erityisopettaja, rehtori, terveydenhoitaja, koulupsykologi ja/tai kuraattori. Tämä moniammatillinen ryhmä kokoontui yleensä 2–4 kertaa kuukaudessa. Oppilashuoltoryhmän tehtävänä oli kehittää ja koordinoida oppilashuoltoa. Kolmiportaisen tuen myötä oppilashuoltoryhmä päätti myös oppilaan siirtymisestä tukiportaikolla ylös tai alaspäin opettajan laatimien pedagogisten arviointien ja selvitysten perusteella. Oppilashuoltoryhmän kokouksista tehtiin aina muistio, joka säilytettiin salassa pidettävänä dokumenttina. Oppilaan kunnioittaminen, luottamuksellisuus ja yhteisöllisyys olivat oppilashuoltoryhmän työtä ohjaavia periaatteita. (Laatikainen 2011, 166–167.) Oppilashuoltoryhmien kokoonpanot vaihtelivat eri kaupungeissa, kunnissa sekä kunnan sisälläkin.

Uuden oppilashuoltolain uudistuksen tavoitteena on koota säännökset yhteen, toteuttaa opiskeluhuoltoa jatkumona esiopetuksesta alkaen, kuraattori- ja psykologipalveluiden saatavuuden parantaminen ja opettajien tukeminen. Muita

tavoitteita ovat painopisteen siirtäminen ennaltaehkäisyyn sekä johtamisen, laadun ja suunnitelmallisuuden lisääminen. (Keskinen ym. 2014.)

Uudistunut oppilashuolto jakautuu yksilölliseen ja yhteisölliseen oppilashuoltoon. Yhteisöllisellä oppilashuollolla tarkoitetaan opiskeluympäristön (oppilaan kehitysympäristö), kouluyhteisön, oppilasryhmien ja kasvatuskumppanuuden kehittämistä, arviointia ja seuranta. Keskiössä on koulujen arjen turvallisuus, terveellisyys ja esteettömyys sekä yhteisten toimintamallien luominen. Lisäksi oppilaskuntien roolia korostetaan. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 4§; Keskinen ym. 2014.)

Yksilökohtaiseen opiskelijahuoltoon kuuluu koulu- ja opiskeluterveydenhuolto, psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä moniammatillinen opiskeluhuolto. Lisäksi opiskelijahuoltoon kuuluu koulutuksen järjestäjän erikseen määritellyjä terveys- ja sosiaalipalveluita. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 5§.)

Vanhaan perusopetuslakiin verrattuna suurimmat muutokset oppilashuoltoryhmien toiminnassa koskevat painopisteen siirtymistä entistä enemmän vanhempien ja lasten osallistamiseen ja kuulluksi tulemiseen. Lapsi ja vanhemmat pääsevät vaikuttamaan yksilökohtaisen oppilashuollon asiantuntijaryhmän kokoonpanoon: heiltä on kysyttävä, keitä he haluavat ja toivovat paikalle. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 18§– 19§.)

Opiskeluhuoltoasian käsittely yksittäistä opiskelijaa koskevassa asiassa aloitetaan vanhempien ja lapsen kanssa keskustelemalla ja sopimalla tukitoimista. Tapauskohtaisesti koolle kutsutussa monialaisessa asiantuntijaryhmässä on mukana pääsääntöisesti sekä vanhemmat että lapsi. Asiantuntijaryhmä koostuu eri alojen asiantuntijoista koululta, kouluterveydenhuollosta, oppilashuollon erityispalveluista sekä muista tarvittavista yhteistyökumppaneista. Ryhmän koollekutsujana toimii koulusta erikseen sovittu henkilö. Asiantuntijaryhmän neuvonpidossa valitaan lapselle vastuuhenkilö, joka muun muassa huolehtii tiedonkulusta ja toimii yhdyshenkilönä vanhempiin päin. Monialaisessa asiantuntijaryhmässä käsitellyt asiat kirjataan opiskeluhuoltokertomukseen. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 19§– 20§.) Opiskeluhuoltorekisteriin tallennetut opiskelijatiedot

(opiskeluhoitokertomus) ovat salassa pidettäviä tietoja (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta, 24§).

Koulupsykologin tehtäviin kuuluu erilaisten tutkimusten ja lausuntojen laatiminen. Tutkimusten jälkeen psykologi voi antaa suuntaa oppilaan opetuksen painopistealueisiin, jolloin opettajan on helpompi tehdä oppimissuunnitelma tehostetun tuen toteuttamiseksi. (Laatikainen 2011, 168–169.)

Kouluterveydenhoitajalla on merkittävä rooli oppilashuollossa. Hänellä on kanavat koululääkäriin, neuvoloihin ja sairaaloihin, jolloin oppilaiden asioita saadaan vietyä eteenpäin. Terveystarkastajat nauttivat usein vanhempien luottamuksesta. Laajoissa terveystarkastuksissa peruskoulun ensimmäisellä, viidennellä ja kahdeksannella luokalla arvioidaan lapsen terveyden ja hyvinvoinnin lisäksi koko perheen hyvinvointia. Keskusteluissa nostetaan esiin perhetilanteen muutokset, sairaudet sekä päihde- ja mielenterveysongelmat. Oppilaisiin, joilla on mielenterveysongelmia tai ongelmia kotona, koulussa tai sosiaalisissa suhteissa, kiinnitetään erityistä huomiota, jotta he saavat tarvitsemaansa tukea. (Laatikainen 2011, 170–171.)

Rehtorilla on asiantuntijaryhmässä hallinnon edustajan rooli. Hänen läsnäolonsa on välttämätön muun muassa resurssien kohdentamisen yhteydessä. Kun oppilaan tilanteeseen tarvitaan pedagogista erityisasiantuntijuutta, on erityisopettajan hyvä olla oppilashuoltoryhmän palaverissa läsnä. Oppilaan ja perheen sosiaalinen tukeminen kuuluu puolestaan kuraattorin tehtäviin oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Lisäksi oppilashuoltoryhmässä voi olla mukana muitakin asiantuntijoita lapsen ja perheen tarpeista ja toiveista riippuen.

Hämeenlinnassa järjestetään koulutusta syksyllä 2014 yhteisöllisen oppilashuollon rakentamisesta. Lisäksi käynnissä on selvittely, kuinka opiskeluhoollon dokumentointi käytännössä tullaan toteuttamaan Hämeenlinnassa lakiuudistuksen edellyttämällä tavalla. (Keskinen ym. 2014.)

5 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

Varsinainen opinnäytetyön toteutus tapahtui syksyllä 2014. Tällöin haastattelin viiden hämeenlinnalaisen koulun oppilashuoltoryhmien jäseniä heidän kokemuk-
sistaan tehostetun tuen toteuttamisesta oppilailla, joilla on oman toiminnan oh-
jauksen pulmia. Haastattelut tein teemahaastattelumenetelmällä. Haastattelut tal-
lensin myöhemmin tapahtuvaa analysointia varten. Alkuperäiseen tutkimussuun-
nitelmaan jouduin tekemään toteutusvaiheessa muutoksia tarinoiden anonymitee-
tin suojaamiseksi.

5.1 Opinnäytetyöprosessin lähtökohdat

”Osaaminen on Hämeenlinnassa” -hanke on ollut Lasten ja nuorten palveluiden hallinnon ohjaama kolmiportaisen tuen sekä muun opetuksen pedagogisen kehittä-
misen tukemista ja koordinointia tukenut projekti. Projektia on toteutettu Hämeen-
linnassa vuosina 2013–2014. Hankkeessa on saatu jo aikaan pedagogisten tuki-
henkilöiden verkosto. Tukiverkoston avulla koulujen arjen haasteisiin on voitu
vastata ja miettiä yhdessä ennakoivia tapoja ehkäistä samojen ongelmien synty-
mistä uudelleen. Lisäksi on kehitetty koulujen toimintatapoja. Edelleen tarvitaan
kouluille tukea kolmiportaisuuden sekä elokuussa 2014 voimaan tulleen uuden
oppilashuoltolain toteuttamiseksi. (Hämeenlinnan kaupunki 2014b.) Tästä kontek-
stista nousi opinnäytetyöni aiheeksi kokemukset tehostetun tuen toteuttamisesta
Hämeenlinnan perusopetuksessa. Hankkeen kautta löytyi myös opinnäytetyöni
työelämän ohjaaja, pedagoginen tukihenkilö.

Jo opinnäytetyöprosessin alkuvaiheessa kiinnitin eettisyyteen erityistä huomiota
haastateltavien ja haastatteluissa esiintyvien oppilaiden tarinoiden anonymiteetin
suojaamiseksi. Etukäteen kouluille lähettämissäni saatekirjeissä toivoin huoltajien
lupaa lapsen tarinan kertomiseksi opinnäytetyötäni varten avoimuuden ja reHELLi-
syyden toteutumiseksi. Tunnistettavuuden välttämiseksi opinnäytetyöni ei sisällä
haastateltavien eikä oppilaiden nimiä. Tallentamani haastattelut tulisin poistamaan
heti aineiston analysoinnin jälkeen. Lisäksi aukikirjoittamani paperiversiot haas-
tatteluista hävittäisin silppurilla.

5.2 Opinnäytetyön tehtävä

Yhteisissä tapaamisissa työelämän edustajien kanssa nousi opinnäytetyöni tehtäväksi selvittää, millaisia tarinoita nousisi esiin tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan perusopetuksessa. Opinnäytetyön kohteeksi rajattiin oppilashuoltoryhmien haastattelut, koska laajempi kohderyhmä olisi ylittänyt käytössä olevat resurssini opinnäytetyölle.

Tiedostimme perheen, lapsen sekä luokanopettajien äänien jäävän puuttumaan. Työelämän toimijoita kiinnostivat nimenomaan oppilashuoltoryhmien kokemukset oppilaan tarinan kautta tehostetun tuen toteuttamisesta. He toivoivat saavansa vastauksia kysymyksiin: miten tehostettua tukea on toteutettu ja löytyykö tarinoista asiakkaan ääni, kuulluksi tuleminen. Tarinat rajattiin vielä koskemaan oppilaita, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia, jotta haastatteluissa esiintyvillä tarinoilla olisi jonkinlaista yhtäläisyyttä keskenään.

5.3 Opinnäytetyön kohderyhmä

Opinnäytetyöni kohderyhmäksi valikoitui viisi peruskoulua Hämeenlinnan alueelta. Työelämän edustajat auttoivat koulujen valinnassa, huomioiden koulujen koon, sijainnin ja muodon. Kouluiksi valittiin Iittalan yhtenäiskoulu, Kirkonkulman koulu, Konnarin koulu, Myllymäen koulu ja Lyseon koulu. Seuraavalla sivulla olevasta taulukosta 1 ilmenevät koulujen luokka -asteet ja oppilasmäärät.

TAULUKKO 1. Opinnäytetyön kohderyhmä. (Hämeenlinnan kaupunki 2013).

KOULU	LUOKKA-ASTE	OPPILASMÄÄRÄ
Iittalan yhtenäiskoulu	luokat 1-9	345
Kirkonkulman koulu	luokat 1-6	344
Konnarin koulu	luokat 1-6	350
Lyseon koulu	luokat 7-9	402
Myllymäen koulu	luokat 1-6	200

Tapaamisissa työelämän edustajien kanssa sovin, että olen jo keväällä 2014 yhteydessä kohderyhmän koulujen rehtoreihin kertoakseni opinnäytetyöni alustavasta aiheesta ja toiveistani päästä haastattelemaan oppilashuoltoryhmiä elo–syyskuussa 2014. Olin puhelimitse yhteydessä etukäteen sovittujen koulujen rehtoreihin toukokuun puolivälissä. Kaikki rehtorit suhtautuivat haastattelupyyntöni myönteisesti. Sovin, että laitan tarkempia tietoja haastatteluista sähköpostitse elokuussa, jolloin myös sopisimme haastattelujen ajankohdat.

Elokuussa 2014 olin sovitusti sähköpostitse yhteydessä rehtoreihin. Sähköpostin mukana laitoin saatekirjeen haastatteluille, teemahaastattelurungon sekä tutkimusluvan (liitteet 5, 6 ja 7). Kahden koulun rehtoreille soitin henkilökohtaisesti, jotta sain haastatteluiden ajankohdat sovittua.

5.4 Opinnäytetyön tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmäksi opinnäytetyöhöni valitsin laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän. Koska työni pohjautuu teoreettiseen viitekehykseen ja haastatteluihin ihmisten omista kokemuksista, soveltuu kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä tähän parhaiten.

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, joskus puhutaan myös pehmeästä tutkimuksesta, on aineiston ja analyysin muodon kuvausta. Laadulliseen tutkimukseen voidaan soveltaa myös määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmiä esimerkiksi haastatteluiden analysoinnissa. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vastakkainasettelua ei ole tarkoituksenmukaista tehdä. Tärkeää on tehdä laadukasta tutkimusta, jossa voidaan hyödyntää tutkimuksen kannalta olennaisia elementtejä huolimatta siitä, onko kyse kvalitatiivisesta vai kvantitatiivisesta tutkimuksesta. (Eskola & Suoranta 2008, 13–15.)

Laadullisessa tutkimuksessa on oleellista sen nojautuminen teoreettiseen tietoon eli tutkimuksessa käytettävään teoreettiseen viitekehykseen. Teoreettisessa viitekehyksessä määritellään tutkimuksessa käytettävät keskeiset käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18.)

Eskola ja Suoranta (2008, 15–16, 85) mainitsevat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi muun muassa aineistonkeruumenetelmän, tutkittavien näkökulman, harkinnanvaraisen tai teoreettisen otannan, aineiston laadullis-induktiivisen analyysin ja tulosten esitystavan sekä narratiivisuuden. Laadullisen tutkimuksen aineisto on tekstimuodossa. Aineisto voi olla haastatteluin, havainnoinnein tai erilaisten kirjallisten materiaalien (päiväkirjat, kirjeet, elämäkerrat) kautta saatua aineistoa. Myös medioissa olevia materiaaleja (esimerkiksi mainoksia, yleisö-osastokirjoituksia, elokuvia) voidaan käyttää aineistona. Koko laadullista tutkimusprosessia ohjaa tutkimussuunnitelma, jota voidaan joutua tarkistamaan tutkimuksen edetessä. Kvalitatiivisen tutkimuksen suosituimpia aineistonkeruumenetelmiä Suomessa on teemahaastattelu.

Opinnäytetyöni taustafilosofiaksi sopii parhaiten fenomenologis -hermeneuttinen tutkimussuuntaus. Tämän tutkimussuuntauksen tunnusmerkkinä on se, että sekä

tutkimuksen kohteena että tutkittavana on ihminen. Keskeisinä käsitteinä ovat yhteisöllisyys, merkityksellisyys ja kokemukset. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisten kokemuksia ja kokemusten saamia merkityksiä eri yhteisöissä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan hermeneuttisen näkökulman tutkimukseen antaa tutkittavien ilmiöiden merkitysten oivallukset. Fenomenologis -hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on löytää käsitteitä kokemusten merkityksille. Laineen ja Varttonin (1992) mielestä myös tulkinta kuuluu fenomenologis -hermeneuttiseen tutkimukseen, koska tutkitaan ihmisen kokemuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35).

5.5 Opinnäytetyön aineiston kerääminen

Kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta lähdin kartoittamaan haastattelemalla oppilashuoltoryhmiä. Tutkimushaastattelussa haastattelijan tehtävänä on tuoda esiin haastateltavan tunteet, kokemukset, käsitykset tai ajatukset. Haastattelun tehtävänä on kerätä tietoa suunnitelmallisesti ja vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa, kuitenkin haastattelijan johdolla. Lisäksi haastattelu on joustava tapa aineiston keräämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 41–43, 47.)

Haastatteluissa on tarkoituksena saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tästä syystä on haastateltavien hyvä saada tutustua teemoihin etukäteen valmistautuakseen haastatteluun. Haastateltaviksi kannattaa myös valikoida henkilöitä, joilla voi olettaa olevan tietoa tutkimusaiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–75.)

Haastattelujen teemat nousivat opinnäytetyöni teoreettisesta viitekehyksestä, mikä on tunnusomaista juuri teemahaastattelulle. Teemahaastattelussa haastattelijana voin kysellä kysymykset luontevassa järjestyksessä, esittää tarkentavia kysymyksiä haastateltavalle sekä havainnoida samalla haastateltavan non-verbaalista viestintää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–75; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.)

Kohderyhmäksi tässä opinnäytetyössä valitsin oppilashuoltoryhmät, koska heillä on kokemusta tehostetun tuen toteuttamisesta perusopetuksessa. Haastateltavien oppilashuoltoryhmien määrä oli suhteellisen pieni (viisi). Laajemman aineiston käsittely ei olisi ollut tarkoituksenmukaista opinnäytetyön rajaamisen kannalta.

Itse haastattelut sekä niiden analysointi vaativat runsaasti aikaa. Tästä syystä en tässä opinnäytetyössäni ole käyttänyt esimerkiksi triangulaatiota eli erilaisten teorioiden, metodien, tutkijoiden tai lähteiden yhdistämistä, vaikka sillä olisi voitu nostaa työn luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74, 143; Hirsjärvi & Hurme 2000, 36).

Opinnäytetyön aineisto oli tarkoitus kerätä haastattelemalla valittujen koulujen oppilashuoltoryhmiä, jotka toimivat vielä viime keväänä 2014. Kun syksyllä 2014 olin yhteydessä valittujen koulujen rehtoreihin sopiakseni haastatteluajankohdat, osoittautui haastavaksi löytää sopivia ajankohtia haastatteluille. Lisäksi oppilashuollon työntekijät olivat työllistettyjä uuden ”Oppilas- ja opiskelijahuoltolain” (1287/2013) tuomien muutoksien viemisestä käytäntöön.

Koska alkuperäinen suunnitelmani haastatella oppilashuoltoryhmiä ei toteutunut, vaan osassa haastatteluista oli vain yksittäinen oppilashuoltoryhmän edustaja haastateltavana, jouduin muuttamaan alkuperäistä suunnitelmaani. Haastattelut toteutuivat siten, että haastateltavina oli kahden koulun erityisopettaja, yhden koulun rehtori ja kahden koulun oppilashuoltoryhmät. Kaiken kaikkiaan haastateltavia oli yksitoista: viisi erityisopettajaa, kolme rehtoria, apulaisrehtori, koulupsykologi ja luokanopettaja. Näin ollen suunnitelmani ryhmämuotoisen puolistrukturoidun teemahaastattelumetodin käyttämisestä toteutui vain kahdessa haastattelutilanteessa. Aineiston litteroinnin ja analysoinnin helpottamiseksi tallensin kaikki haastattelut.

Lisäksi minun piti käyttää opinnäytetyössäni narratiivista lähestymistapaa, mutta eettisistä syistä johtuen (kaikkiin oppilaan tarinoihin ei ollut huoltajien lupaa), jouduin yhdistelemään tarinoita tunnistettavuuden häivyttämiseksi, jolloin yksilöllinen oppilaan tarina hälveni. Kahdessa haastattelussa oli selkeästi oppilaan tarina ja niiden kohdalla narratiivinen lähestymistapa toteutui.

Narratiivisuus on Brunerin (1986) mukaan ihmisten keino ottaa haltuun ihmisten ja yhteiskunnan väliset suhteet. Näistä tarinoista syntyy merkittävä ajattelun ja tiedon muoto. Ymmärtämisen tavan lisäksi tarinat toimivat vaikuttajina ja vakuuttajina ollen osa kulttuurista ja yhteiskunnallista valtaa. Tarinan kertominen ei tapahdu sattumanvaraisesti, vaan sillä on rakenne: pohjustus, kuvaus, loppu ja arviointi

sekä juoni ja hahmot. Tarina kerrotaan myös tietystä näkökulmasta. Narratiivisen tutkimuksen aineistona voidaan käyttää kaikenlaista kerronnallista materiaalia, kuten tekstejä, haastatteluja, lehtikirjoituksia, kuviteltuja tarinoita ja niin edelleen. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom -Ylänne & Paavilainen 2013, 93–94.)

Narratiivisuuden sisällä on erilaisia, ristiriitaisiakin näkemyksiä ja käsityksiä, kuinka kerronnan kulttuurisidonnaisuus käsitetään. Osassa näkemyksistä tarinat käsitetään yksilön subjektiivisiksi ainutlaatuisiksi kokemuksiksi, kun taas osassa kerronta nähdään kulttuurista nousevina ihmisten toistamina tarinoina, jolloin tutkittavana kohteena ei olekaan kokemukset, vaan kulttuuriset tavat. (Ronkainen ym. 2013, 94.)

Tässä opinnäytetyössä narratiivisuudella tarkoitetaan oppilashuoltoryhmien jäsenten muodostamaa yhteistä tehostetun tuen toteuttamisen tarinaa, joka koostuu kunkin jäsenen subjektiivisesta kokemuksesta. Tarina on myös kerrottu kunkin oppilashuoltoryhmän jäsenen omasta näkökulmasta, joten tarinoissa voi korostua kyseisen asiantuntijan ammattitausta.

Kielellä on suuri merkitys haastatteluissa. Haastattelun vuorovaikutuksessa on keskiössä sanat ja niiden merkitykset sekä tulkinta. Haastattelijan tehtävänä on saada selville, miten haastateltavan merkitykset rakentuvat haastateltavasta ilmiöstä. Teoreettisen viitekehyksen rakentamisessa ja teemahaastattelun rungon sekä apukysymysten laatimisessa onkin kiinnitettävä erityistä huomiota kielelliseen ilmaisuun. Asioiden ja ilmiöiden tulkinnan vara on oltava vähäistä. Haastateltavien kommunikaatiotavat sekä kielelliset valmiudet on myös otettava huomioon. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48–49, 53.)

5.6 Opinnäytetyön aineiston analysointi

Teemahaastatteluista sain yhteensä kuusi erilaista kertomusta tehostetun tuen toteuttamisen kokemuksista. Yksi haastateltavista kertoi kahden eri oppilaan tarinan.

Haastatteluista saamaani aineistoa analysoin sisällönanalyysiä käyttäen litterointia, redusointia, klusterointia ja abstrahointia. Litteroinnissa haastatteleamalla kerätty aineisto aukikirjoitetaan sanatarkasti, jotta aineisto saadaan analysoitavaan muotoon (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 222).

Purin haastattelutallenteet mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen, käytännössä joko samana tai haastattelua seuraavana päivänä. Kirjoitin kaikki haastattelut sanatarkasti tietokoneelle ja kirjoitettuani ne, kuuntelin haastattelut vielä kertaalleen korjatakseni mahdolliset virheet. Haastattelut kirjoitin erivärisellä tekstilä. Tämä helpotti aineiston jatkokäsittelyä, alkuperäisten ilmausten teemoittelua. Lisäksi ympyröin paperiversioista eri kysymyksiin vastaavia haastattelun kohtia numeroiden ne teemojen mukaisesti. Tällainen koodaus ei ole pakollista, mutta sen avulla aineistoa on helpompi työstää, koska tarvittavat tekstin kohdat ovat löydettävissä helpommin (KvaliMOTV 2014). Yksittäisten teemahaastatteluiden pituudet vaihtelivat 21,25 ja 36,26 minuutin välillä. Yhteensä litteroitavaa haastatteluaineistoa kertyi kaksi tuntia 19 minuuttia ja 34 sekuntia.

Aukikirjoituksen jälkeen siirryin analysoinnin seuraavan vaiheeseen, redusointiin eli alkuperäisten ilmausten pelkistämiseen. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineistoa analysoidaan redusoidmalla, jolloin alkuperäiset ilmaukset pelkistetään tutkimustehtävän kannalta oleellisiin ilmauksiin. Esimerkki tämän opinnäytetyön redusoinnista on seuraavalla sivulla (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki sisällön analyysin redusointi -vaiheesta.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS (REDUSOINTI)
Hän ei jaksa, se tarkkaavaisuus ei pysy yllä niinku koko oppituntia eikä se toiminnan ohjaus silloin toimi ollenkaan.	Oman toiminnan ohjauksen pulmat
Hänen oli kauhean vaikea hillitä itseään, jos hän esimerkiksi vessassa käynnin jälkeen palas luokkaan.	Itsehillinnän puute
Mutta semmonen omaehtoisuus ja jumittuminen on niinku varmaan kans semmosia keskeisiä tekijöitä näissä pulmissa.	Omaehtoinen käytös
Niin siinä on ollut siis myös hienomotorista heikkoutta elikkä sitä on harjoiteltu.	Hienomotoriikan vaikeudet
Mut nyt tokalla luokalla niinku ihan todella suuret luki-pulmat ja matikassa pulmaa	Oppimisvaikeudet
– – näitä yliherkkyyksiäkin mietitty just – – jos sulla on niinku aisti, jotain kosketus- tai tunneherkkyyttä.	Aistiyliherkkyydet

Redusoinnin jälkeen laitoin pelkistetyt ilmaukset alakategorioihin (luokkiin), jotka nimesin kutakin kategoriaa kuvaavalla nimellä (klusterointi). Tämän jälkeen yhdistin samankaltaiset alakategoriat ja tein niistä yläkategorioita, jotka edelleen nimesin kyseessä olevaa kategoriaa kuvaavaksi (abstrahointi). Lopulta vielä yhdistin yläkategoriat yhteen ja sain kaikkia kategorioita kuvaavan luokan eli pääluokan (taulukko 3). Kategorioinnin avulla sain vastaukset tutkimuskysymyksiini. (Tuomi ym. 2002, 101–113.)

TAULUKKO 3. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä redusoinnista pääluokkaan.

Pelkistetty ilmaus (redusointi)	Alaluokka (klusterointi)	Yläkategoria (abstrahointi)	Pääluokka
Oman toiminnan ohjauksen pulmat	Oppilaan käyttäytymiseen liittyvät haasteet	Tehostettuun tukeen siirtymisen syitä	Oppilashuoltoryhmien kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan perusopetuksessa
Itsehillinnän puute			
Omaehtoinen käytös			
Hienomotoriikan vaikeudet	Oppilaan fyysiset haasteet		
Oppimisvaikeudet			
Aistiyliherkkyydet			

6 TUTKIMUSTULOKSET

Haastatteluaineistosta löysin vastaukset esittämiini tutkimuskysymyksiin ja niitä selkeyttäviin alakysymyksiin. Tutkimustulosten käsittelyssä olen käyttänyt sekä tarinoita yhdistävää kirjoitustapaa (anonymiteetin suojaamiseksi) että suoria lainauksia haastattelusaineistosta, jotta haastateltavien äänet tulisivat esimerkkien avulla kuuluville.

6.1 Tehostetun tuen toteuttaminen Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilailla, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia

Tehostetun tuen aloittaminen ei ollut aina selkeää. Yhdessä haastattelussa tuli esiin, että tehostetun tuen keinoja saatettiin jo käyttää, vaikka varsinaista oppimissuunnitelmaa ei oppilaalle ollut vielä laadittu. Tehostettua tukea voitiin myös antaa etukäteen sovitun ajanjakson ajan.

— — niin kuin havaittiin heti alkusyksystä, mutta tehostettuun tukeen on siirrytty sitten helmikuussa. Mutta oikeestihan siihen tehostettuun tukeen on siirrytty varmaan jo aikaisemmin. Että usein se menee koulussa niin, että ensin tulee ne tukikeinot käyttöön ja sitten vasta niinku tehdään papereita, mihin kirjataan tavallaan se tuki, mikä on jo käytössä. Ja siinä prosessin aikana tulee uusia tukimuotoja, kun tavataan perhettä.

Siis on ollu sellasia jaksojakin, joihin on niinku selkeesti sovittu. Et vanhemmat on paikalla ja lapsi on paikalla ja jos ollaan oltu ihan niinku perinteisessä oppilashuoltoryhmässä niinku viime vuonna.

Esiopetuksen puolelta ei tieto aina siirtynyt siellä aloitetusta tehostetusta tuesta kouluun tai oppilaan haasteet eivät olleet näyttäytyneet esikoulussa. Haastateltavat kertoivat nivelvaiheiden tiedon siirron pulmista, jotka tulivat esiin etenkin silloin, kun oppilas oli muuttanut toiselta paikkakunnalta eikä siirtopalaveria ollut järjestetty. Toisaalta haastatteluissa tuli myös esiin kokemus siirtopalaverioiden toimivuudesta yläkouluun siirtyneiden oppilaiden kohdalla.

— — vuos sitten syksyllä, kun hän tuli meille öö eri kunnasta oppilaana, meillä ei ollut tietoa mistään tukitoimista, mutta ensimmäinen viikko näytti sen, että nyt pitää ruveta kyseleeseen, että mitä tukitoimia

on ja kävi ilmi, että esiopetuksessa on ollut jo tehostetun tuen suunnitelma ja käytössä tehostettu tuki, mutta tieto ei oo vähän kauempana olevan kunnan kanssa niin tota siirtynyt.

Eskarin toiminta ei oo ollu sellaista, että pulmat esiin ehkä nousseetkaan tai sitten jostain syystä se tieto ei oo kulkeutunut perheelle eikä kouluun, et niitä haasteita olis ollu tai perhe ei oo ainakaan sanonut, että eskarissa olis ollu haasteita. Ei ollu mitään pedagogista arvioo tehty, mutta ei ollu, ei oo siirtopalaveriakaan käyty.

Vaikka meillä on aika hyvät, mun mielestä ainakin viime vuonna, tosi hyvät noi siirtokeskustelut, mitä käytiin yläkoulun puolelle että tieto on kyllä varmaan siirtynyt.

Oppilaan siirtyminen tehostettuun tukeen oli useimmiten aloitettu oppilaalle levottoman ja muita oppilaita häiritsevän käyttäytymisen takia. Osa haasteista johtui oman toiminnan ohjauksen pulmista tai tunne -elämän haasteista, esimerkiksi itsetunnon heikkoudesta.

Hän ei pystynyt keskittymään, hän kiusasi toisia, hän ei ollut hiljaa. Hän, hän oli oikeastaan niinkuin kiusasi toisia pilkkaamalla, naureskelemalla eikä pystynyt keskittymään oppitunteihin.

No yleistä levottomuutta ja sitten tuota sit on niinku, mikä musta on niinku kaikista kamalinta, että joskus sit kun on hyvä tilanne ja niinku voidaan rauhallisesti jutella sit on niinku” ku mä oon niin tyhmä ja mä en osaa”. Et se on mun mielestä niinku kaikista traagisinta siinä, et sit kun se itsetunto menee nollaks, kun koko ajan tulee sitä huonoo palautetta.

— omaehtoisuus, että koulu olikin kurja paikka, kun aikuiset sanoo, mitä pitää tehdä. Ni aika nopeesti alkoi se mielipaha nousta, mutta —
— kyllä ehkä suurin oli just rauhattomuus sekä motorinen että semmonen verbaalinen levottomuus.

— tunne -kontrollin pulmat, että hän on aika pahalla mielellä tosi usein koulussa, mikä sit ilmenee riitoina kavereitten kanssa ja kiroluna ja kaikkena tällaisena.

Tehostetun tuen toteuttamisen keinoja tuli tarinoissa esiin monenlaisia oppilaan pulmista ja opettajan työkaluvalikosta riippuen. Haastatteluiden perusteella eniten tehostetun tuen toteuttamisen keinoina käytettiin lisäresursointia (ohjaaja, erityisopettaja, resurssi -opettaja, jakotunnit), strukturointia, luokasta poistamista, oppituntien pilkkomista, tiivistä yhteistyötä kodin kanssa, keskusteluja oppilaan kanssa sekä erilaisia välineitä (sermejä, liikennevaloja, korvasuojaimia, stressipalloa,

ilmatyynyä, toiminnan ohjauskuvia, piirustusvihkoa, tarve -kortteja ja niin edelleen). Yksi haastateltavista kertoi, että koulussa oli pulaa kaikenlaisista välimeistä.

Sekä erityisopettajaresurssia että jakotunteja ja ohjaajaresursseja. Yhteen luokkaan on satsattu tosi paljon. Mut se osoittaa mun mielestä sitä rehtorin viisautta, että priorisoidaan että, mikä on tärkeää ja mihin se laitetaan, ei kaikille saman verran.

Elikä tehostetun tuen muotona hänellä oli oppitunnin pilkkominen pienempiin osiin elikkä kesken tuntia hän lähti ohjaajan kanssa välillä ulos kiikkumaan ja potkuttelee palloa. Ohjaaja oli hällä oppitunnilla mukana ihan siirtämässä sitä niinku, auttamassa siinä toimissa, et vaikka niinku kirja otetaan esille, niin auttamassa et ottaa kirjan esille. Ja ihan täysin mukana siinä hänen toiminnassa ja auttamassa siinä käsien pesussa, että mennään ilman, et huitastaan kaveria. Kun jos tuli ääniä paljon ja liikettä paljon, niin hänellä nyrkki heilahti hyvin nopeasti. Ja me epäiltiin nimenomaan tätä aistiylherkkyyttä hänellä.

— se struktuuri, että on näky, missä on päivän pituus ja mitä oppiaineita ja mitä siirtymiä, niin tota semmonen ainakin. Ja sitten käytöksen liikennevalot, opettaja käyttää niitä, ja tota sit viime vuonna oli semmonen reissuvihko, mihin merkattiin aina sit onnistumisia päivän päätteeksi.

Kahdessa haastattelussa tuli esiin, ettei aina ollut käytettävissä työkaluja tai resursseja oppilaan tukemiseksi. Saatettiin myös pelätä negatiivisen palautteen tai oppilaan rajoittamisen leimaavan lasta. Haastavista tilanteista oppilaan kanssa yritettiin selvittää jollain tavoin. Lisäksi opettajan oma toiminta tai riittämätön tietotaito saattoi olla esteenä tehostetun tuen toteuttamiseksi.

— ei voi ajatella niin, että säännöt on näin ja niitä noudatetaan näin. Et pitää vaan niinku luovia, ettei se lapsi saa raivareita jotenkin tai karkaa koulusta. Semmosta et niinku jokainen päivä on voitto, kun ei tapahdu mitään semmosta katasrofia, mikä leimais sitä lasta tai ohjais hänen käyttäytymistään väärään suuntaan pysyvästi.

Sit se tavallaan niinku, ei saa sitä tukea myöskään siltä opettajalta. Et asiat jää jotenkin niinku kellumaan ja leijumaan ja vaikka niistä asioista puhutaan oppilashuoltoryhmässä ja ohjeistetaan —

Kouluohjaajien ohjeistaminen ja koulutus sekä yksilölliset temperamentit pohdittivat yhdessä haastattelussa. Opettajan ja ohjaajan suhde koettiin ajoittain hankalaksi, koska kyseessä ei ole esimies–alainen suhde. Toisinaan voimakas ohjaajapersoonaa saattoi ohittaa opettajan roolin. Opettajille toivottiinkin koulutusta

ohjaajien ohjaamiseen ja kouluohjaajille toivottiin lisää yhteistä koulutusta. Lisäksi iltapäiväkerhojen ohjaajille toivottiin enemmän tukea lasten ohjaamiseen.

— et kouluohjaajille aina ennen kuin lukukausi alkaa, niin vois olla ihan täsmäkoulutusta. Että kaikki yhteen ja, ja just niinku erityislapsen ohjaamisesta ja huomioimisesta, että tämmösiä.

— Kun mä en oo kenenkään esimies, niin miten mä niinku aina kauniisti sanon ja neuvon ja ohjaan. Ja joku ohjaaja ohjautuu itsestänsä, joku ei. Tavallaan, tarttisko luokanopettajallakin olla jo joku pedagogisen johtajuuden semmonen koulutus, et miten niinku. Et se ei oo aina helppo suhde. Ja ohjaajakin voi olla todella voimakas ja määrätietoinen ja tuntuu, et se pyörittää enemmän sitä sakkia kuin se luokanopettaja, kenellä on se tietotaito.

Tehostetun tuen kesto vaihteli haastatteluissa tulleiden tarinoiden perusteella. Yhdessä oppilas oli siirtynyt erityiseen tukeen ja kahdessa ei tuen aloittaminenkaan ollut onnistunut. Yhdessä haastattelussa tuli esiin se, että epäonnistuminen oppilaan tehostetun tuen toteuttamisessa vaaransi oppilaan etenemisen koulupolulla myös seuraavilla luokka -asteilla.

— tää oppilas siirrettiin tammikuussa erityisen tuen piiriin — Ja nyt, kun hän on kakkosluokalla, ollaan pystytty, vaikka hän on erityisen tuen piirissä, niin keventää taas sitä ohjaajan palkitettua apua siellä. Ja hän pystyy toimimaan, edistynyt selkeästi.

— siitä oli seurauksena, että tää [seuraavan luokka -asteen] aloittaminen ei onnistunut ollenkaan.

Yhteistyökumppaneista nousi tärkeimmäksi huoltajat. Toimiva yhteistyö nähtiin kaikkein merkityksellisimmäksi elementiksi, jotta oppilaan kokonaisvaltainen tuki onnistuisi ja tehostetun tuen toteuttaminen hyödyttäisi oppilasta. Kahdessa haastattelussa esiintyvässä tarinassa oli tehostettu tuki toteutunut erityisesti vanhempien kanssa luodun hyvän yhteistyön ansiosta.

— tässä tapauksessa on ollut tärkeitä just se hyvän suhteen luominen vanhempiin ja että on lähtenyt niinku ajoissa puhumaan niistä huolestuttavista asioista.

Ja tota toinen semmonen asia, minkä tää ehdottomasti edellyttää on niinku se säännöllinen, tiivis, rehellinen, avoin yhteistyö huoltajien kanssa. — Et työlästä se on toki ollut meille molemmille osapuolille, viikottaiset yhteydenpidot ja, ja ekalla luokalla tavattiinkin aika useasti, mutta se on tuota valtava tuki tässä.

Ja must tuntuu, että se on jotenkin jännä homma, että kun kaikki on käynyt sen peruskoulun itte ja kaikki on itte ollu oppilaina, ni sit kun ne tulee tänne opettajan eteen, niin sitä jotenkin niinku vanhemmatkin taantuu taas oppilaiksi, ne vaan kuuntelee nöyränä, mitä opettaja käskee. Että sellainen oikea yhteistyö must tuntuu, että aika harvan kanssa toteutuu.

Yhteistyön sujuvuutta hankaloitti jos vanhempiin ei saatu luotua toimivaa yhteyttä. Kaksi haastattelusta sisälsi tarinan, kuinka tehostetun tuen toteuttaminen ei aina onnistu, vaikka oppilaalla esiintyisikin tuen tarvetta. Kahdessa haastattelussa koettiin, että myös työntekijöiden vaihtuvuus hidasti oppilaan asioiden etenemistä. Kaksi haastattelusta sisälsi opettavaisen tarinan, kuinka tehostetun tuen toteuttaminen ei aina onnistu, vaikka oppilaalla esiintyisikin tuen tarvetta.

Mut sit jos huoltaja ei nää ollenkaan sitä rehellisesti tilannetta, kun on kysymyksessä tällöisistä sosiaalisista, sosiaalis- emotionaalisista ongelmista, niin silloin on haaste, silloin ei onnistuta.

— helmi-maaliskuussa lähti meidän koulupsykologi muualle, et hänen kanssaan niinku aloitettiin tätä prosessia, mut se jäi et pidettiin yks palaveri ennenkuin meidän koulupsykologi lähti, ja nyt sitten pidettiin, kun tuli uus psykologi tänä syksynä, niin pidettiin eka palaveri ekalla viikolla, kun koulu alko yhdessä äidin kanssa.

Opettajan työn tukemisessa katsottiin esimiehen olevan tärkeässä roolissa. Rehtorin tuki haastavissa tilanteissa tai esimerkiksi resurssien kohdentaminen, koettiin merkittäviksi opettajan työhyvinvointia lisääviksi tekijöiksi. Lisäksi mahdollisuudet konsultoida pedagogisia tukihenkilöitä koettiin arvokkaaksi tukimuodoksi, joiden toiminta toivottiin vakinaistettavan. Pedagogisten tukihenkilöiden lisäksi kouluille toivottiin eri ammattiryhmien edustajia auttamaan oppilaan tukemisessa.

— mä olisin toivonut meidän koulun niinku johdolta radikaalista, radikaalimpaa, että esimieheni oisi sanonut, että tää tilanne puhalletaan niinkuin poikki — määrätietoinen tuki, että ois esimiehenä sanonut, että koulussa pitää olla työrauha — esimiehen pitäis olla napakka. Pitäis olla ajan tasalla.

— pedagoginen tuki, että on näitä tukihenkilöitä — et on, voi niinku tavallaan pyytää heitä niinku havainnoimaan ryhmää ja sit

saamaan palautetta siitä. — niinku X:kin tulee kilometrin mittainen niinku lista, mitä kaikkea voi tehdä. No, mä en pysty niitä kaikkia toteuttaa, mut mä otan sieltä ne, mihin meillä nyt on resursseja. Ja juuri se, että niinku tulee kuulluksi ja saa ikään kuin niinku puhua

sitä auki, niinku sitä lasten ja luokan tilannetta. Sill on niinku sen luokan aikuisten jaksamisen kannalta iso merkitys.

— että meillä on nää erityiset, erityispedagogiikan tukihenkilöt. Meillä oli siis X täällä. Me saatiin niin paljon semmoista, mitä me ei täällä voitu tietää. Hänellä on niin sellaista laaja-alaista tietoa, että, että jos ei meillä tällaisia konsultoivia ois, niin kyllä me aika yksin täällä oltais välillä oltu pulmien kanssa. Olis ollu sellaisia solmuja, mitä me ei oltais saatu auki. Me ei oltais saatu sellaisia näkökulmia asiaan, mitä hän toi tänne.

Ja koulullakin sais olla psykiatrian sairaanhoitaja, koulutsemppari, joka yläkoulussa tarttis olla tai yhtenäiskoulussa.

Erityisiä toiveita haastateltavat esittivät resurssien (ohjaajat, jako- ja palkkitunnit, tilaratkaisut, tuntikehys) lisäämisestä koulun tai oppilaan tarpeiden mukaisesti. Toivottiin myös, että akuuttiin resurssin tarpeeseen voitaisiin reagoida nopeasti. Työnohjausta ja koulutusta perusopetuksen uudistuksista toivottiin suoraan luokanopettajille eikä vain niin, että rehtorit toimivat kouluttajina. Haastateltavat toivat esiin myös toiveensa kuulluksi tulemisesta sekä foorumia keskusteluille.

Ja just nopea reaktio siihen, et joskus se voi olla niinku sille rehtorille se lisärahan antaminen, että voi vaikka kouluohjaajaresurssia lisätä tai, tai se voi olla myöskin työnohjaus.

Et tavallaan semmonen niinku akuutteihin tarpeisiin niinku vastaaminen. Et semmosta niinku liikkumavaraa täytyis olla, niinku päälliköiden pöytälaatikossa, että sieltä löytyis niinku sit pussia raottamalla niinku kouluille.

6.1.1 Tehostetun tuen aloittaminen

Haastateltavilla ei ollut aina tiedossa tehostetun tuen aloittamisen ajankohtaa. Haastateltavana saattoi olla uudehko työntekijä tai tuen aloittamista ei oltu vielä kirjattu oppimissuunnitelmaan, vaan se oli rakennettu tietyn oppiaineen ympärille. Mikäli oppilas oli siirretty jo esikoulun puolella tehostetun tuen piiriin, niin sitä luonnollisesti jatkettiin ensimmäiselläkin luokalla.

En tiedä, milloin on aloitettu toi tehostettu tuki ja onko se ihan niinku tohon oman toiminnan ohjaukseen sinänsä.

Elikkä me otettiin suoraan sitten tietenkin tehostetun tuen piiriin hänet, koska hänellä oli se aloitettu jo.

Mutta ne on nimenomaan tehty näiden oppiaineiden kautta, mutta sit että siinä on lueteltu näitä asioita – –

6.1.2 Tehostettuun tukeen siirtymisen syitä

Kovaäänisyys, huutaminen, motorinen levottomuus tai hienomotoriikan pulmat, keskittymiskyvyn ongelmat, ongelmat kavereiden kanssa toimimisessa, alhainen pettymysten sietokyky, omaehtoinen käyttäytyminen, tehtäviin jumittuminen ja huolimattomuus omista tavaroista olivat haasteita, joihin oppilas tarvitsi tehostetun tuen toimia.

– – konttailee siellä pulpettien alla ja häipyä luokasta ja heittelee tavaroita.

Hän vaikka aloitti jotain tekemään matikan tehtävää ja toisessa laskussa vaikka, tai toisessa tehtävässä siellä niin tota, hänelle yhtäkkiä tuli jumitilanne tai sitten herpaantu se ote siihen, niin hän saattoi silputa sen oppikirjan sivun täysin siitä tai jos hän ylipäättään turhautu, niin sit silppus kaiken siitä ympäriltä ja heitteli.

Yhdessä haastattelussa tuli esiin oppilaan oppimiseen liittyvät pulmat ja toisessa haastattelussa haastateltava pohti aistiyliherkkyyksien mahdollisuutta oppilaan haastavan käyttäytymisen takana. Oppilaan hienomotoriikan ongelmat tulivat esiin yhdessä haastattelussa.

Mut nyt tokalla luokalla niinku ihan todella suuret luki-pulmat ja matikassa pulmaa.

– – näitä yliherkkyyksiäkin mietitty just jos – – sulla on niinku aisti, jotain kosketus- tai tunneherkkyttä – –

Niin siinä on ollut siis myös hienomotorista heikkoutta elikä sitä on harjoiteltu.

6.1.3 Tehostetun tuen toteuttamisen keinoja

Haastatteluissa kerrottiin tehostetun tuen toteuttamisen keinoina käytettävän tapauksia huoltajien kanssa, keskustelua oppilaan kanssa, tukiovetusta, tilanteiden ennakkointia ja selkeitä sääntöjä. Erilaiset palkkiojärjestelmät (esimerkiksi legoilla rakentelua tehtävien tekemisen jälkeen) ja yksilölliset ratkaisut, kuten salasanan käyttäminen tulivat myös yksittäisissä haastatteluissa esiin.

— — vaikka tällaista plus -miinus karttaa. Vaikka et aina kun on läk-syt tehty, niin laitat vaikka plussan.

— — me sovittiin salasana hänelle, jonka mä käyn kuiskaamassa hänelle siinä vaiheessa kun hän lähtee jo sinne vessaan — — Ja salasana sovittiin itse asiassa huoltajien kanssa yhteisesti — — Hän tarvitsi siihenkin niinku aikuista ihan fyysisesti kääntämään niinku pois siitä tilanteesta, taas se kuiskaus, et ”sano xxxx”.

Oppilaan sosiaalisten tilanteiden helpottamiseksi oli käytetty muun muassa välitunnin viettämistä sisällä (tauko sosiaalisista tilanteista), porrastettua välitunnille siirtymistä, aamuisin suoraan luokkaan tuloa, kaverisuhteiden harjoittelua restoraatiivisten keskustelujen avulla tai ohjaajan kanssa kahden kesken oloa (lepohetki ryhmästä). Yhdessä haastattelussa tuli esiin luokan kertaaminen tehostetun tuen toteuttamisen keinona, mutta siitä oli toistaiseksi luovuttu.

Jonkun verran hänellä on ollut tällaisia sisävalkkia, opettajan luvalla tokikin, mikä on ollut semmoista hänen omaa puuhastelu-aikaa. Joskus hän on piirrellyt, joskus leikkinyt, joskus tehnyt jotakin kouluhommiakin, mutta myöskin tällainen lepohetki ja tavallaan pieni tauko siitä, siitä kaveruuteen pinnistelystä, koska ne oli tosi haasteellisia hänelle ne välkkätilanteet. Hän jännitti niitä jo etukäteen ja se tietysti sit purkautu usein niinku kömpelönä kaverin hakuna, helposti riitelynä ja kinasteluna.

Sitten sellainen meillä oli myöskin koko kevättalven ja sen ykkösen kevään, että hän ja muutama muukin oppilas tulivat aamuisin suoraan luokkaan, eivät jääneetkään tuohon pihalle. Niin monta riitaa vähemmän selvittiin jo sillä, että ope oli heitä vastassa jo siellä luokassa.

Ja tota sitten toteutettiin kevätlukukaudella myöskin semmoisia lukuhetkiä kouluohjaajan kanssa. Esimerkiksi jonkun tunnin alussa 15 minuuttia kouluohjaaja ihan vaan luki hänelle ääneen kirjaa. Se oli ikään kuin hänen, ikään kuin hetki aikuisen kanssa ja sitten myöskin semmonen lepohetki sit siitä ryhmästä.

Motoriseen levottomuuteen oli yhden oppilaan tueksi otettu käyttöön juomatauot, jolloin lapsi pääsi jaloittelemaan kesken oppitunnin. Tauot toteutettiin aikuisen ohjauksessa.

— — juoma- ja jaloittelutaukoja käytetään silleen, et joko hän itse piirtää matikan kirjaan vaikka yhden tehtäväryhmän jälkeen kysyy, että ”piirränks mä tähän sen. ton juomalasin tai mukiin”, piirtää sinne ja se on tauon merkki, et kun noi on tehty, ni sitten tauko.

Tehostetun tuen toteuttamiseksi käytettiin monenlaisia välineitä. Eri koulujen haastatteluissa tuli esiin erilaisia tapoja välineiden käyttöön.

Ja tota hän on myöskin tämmönen niinku hyvin taktinen kaveri, että hänellä on niinku kova tarve koko ajan vähän hytkyä ja heilua ja rypistellä ja piirrellä ja näpräillä ja kaikkea. Niin nyt me on sit, otettiin tokan luokan tuota alussa hänelle pieni se semmonen stressipallo, pehmeä pallo, mitä hän puristelee.

Ja sitten hän oli kotona jo ruvennu käyttämään, niin — — kuulosuojaimia, niin sovittiin, että hän saa täällä käyttää kuulosuojaimia.

— — et me jutellaan, mitä minä itse tarvitsen tällä viikolla, jotta tästä tulisi niinku hyvä viikko kaverin kanssa ja myöskin niin päin, että mitä minä tuolta kaverilta tarvitsen, jotta tämä viikko onnistuisi. Siinä on meillä apuna semmoset tarve -kortit ja tota meillä se yksi.

— — välitunti siinä menee maanantaisin, kun me se keskustelu käydään ja sitten perjantaina on palautekeskustelu.

6.1.4 Tehostetun tuen kesto

Tehostetun tuen toteuttamista ei ollut haastatteluissa esiintyneissä tarinoissa vielä lopetettu, joten tietoa kaikista haastatteluissa esiintyvien oppilastarinoiden kohdalta ei ollut saatavilla tehostetun tuen kestoista. Yhdessä tapauksessa ei siirtyminen tehostettuun tukeen ollut lainkaan toteutunut huoltajien vastustuksesta johtuen.

— — vaikka vanhemmilla on vastustus niin kuin joskus on, ettei mun lapsesani oo mitään vikaa, ettei hyväksy tukitoimia, niin siinä on sellainen

aukko, että jos huomataan, ettei vanhemmat hyväksy mitään, niin sit sitä täytyy jonkun työstää, on se sitten kuraattori tai kuka tahansa, mutta, mutta tässä tapauksessa huoltaja vastusti sitäkin apua – –

– – huoltajat eivät suostuneet siihen [resurssiluokalle siirtoon] missään nimessä. Ja eivät halunneet ollenkaan kuullakaan tämmöisestä asiasta.

6.1.5 Yhteistyö tehostetun tuen tiimoilta

Vanhempien lisäksi oman koulun oppilashuoltoryhmän jäsenet (erityisopettaja, koulupsykologi, koulukuraattori, terveydenhoitaja) koettiin tärkeiksi yhteistyökumppaneiksi. Muita haastatteluissa mainittuja yhteistyötahoja olivat luokan muiden oppilaiden vanhemmat, resurssiopettajat, kouluohjaajat, perheneuvola, lasten psykiatria, konsultoiva erityisluokanopettaja ja toimintaterapeutti.

Terveydenhoitaja luonnollisestikin ollut oppilashuollosta, mut sit koululääkäri. Sitten kaupungin konsultoiva erityisluokanopettaja X on ollut meidän erityisasiantuntijana, ja joo. Sitte on ollut erityisopettaja.

Ja, ja meillä on niin saumaton yhteistyö ohjaajien kanssa että. Se oli semmonen, mikä nyt tässä tuen toteutumisessa, koska ohjaajat on niin erityisen tärkeitä henkilöitä silloin.

Kanta -Hämeessä lasten psykan puolella oli tämmöisiä ensimmäisiä käyntejä ja niihin liittyi nyt koulun alettua mullekin semmonen havainnointi kaavake.

Tiiviimpää yhteistyötä toivottiin yhdessä haastattelussa lasten psykiatriaan etenkin neuropsykologisista pulmista kärsivien lasten kohdalla (nepsy -lapset). Haastattelussa koettiin nepsy -lasten hoidon olevan Hämeenlinnassa hyvinkin puutteellista.

Mutta tässä tullaan nyt Hämeenlinnan ongelmiin, että täähän näillä nepsy -lapsille ei varsinaisesti ole mitään paikka, mihin heijät lähetettäis. Että jos oltais Taysin alueella, niin varmaan olis jo niinku jonossa sinne ehkä tutkimuksiin, mutta kun Hämeenlinnan keskussairaala ei nyt oikein ota vastaan ketään näihin asioihin liittyvää eikä ole mitään kuntoutustakaan, neuropsykologista kuntoutusta, niin tää on ollu aika hidas tai senkin takia on nää prosessit aina hitaita.

6.1.6 Tehostetun tuen jälkeen

Haastateltavat, joiden oppilaan tarinoissa tehostetun tuen toteuttaminen jatkui edelleen, näkivät oppilaan koulupolun jatkumon positiivisena, vaikka oppilas olisikin siirtynyt kolmiportaisen tukiasteikon kolmanteen portaaseen eli erityiseen tukeen. Jotta tehostettu tuki hyödyttää, on oppilaan ja perheen auttamiseksi moniammatillinen työote tärkeää.

Ehyeen murrosikään ja semmoseen [toive] – Et tavallaan yhtenäiskoulussa se jatkumo on niin selkee, ettei tää lapsi vaan katoa tästä jonnekin. Et huh, kuus vuotta jatkettiin. Et semmoseen eheyteen ja onnelliseen, eheeseen koulupolkuun sit kuitenkin.

– tää pitää olla niin kuin säännöllistä ja moniammatillista ja siinä pitää olla huoltajia mukana Muuten me ei voida tehdä mitään – Ja kyllä tässä on huoltajia, huoltajien merkitys suuri.

6.2 Oppilaan ja perheen kuuleminen tehostetun tuen prosessissa

Haastatteluissa kerrotuissa tarinoissa lapsen ja perheen kuuleminen vaihteli suuresti. Osassa tarinoita lapsi ja perhe olivat keskiössä tehostetun tuen toteuttamisessa, kahdessa tarinassa ei kuuleminen ollut onnistunut.

Yhteistyön syntyminen vanhempien kanssa koettiin kaiken toiminnan perustaksi tehostetun tuen toteuttamisessa. Kun oli luotu hyvä yhteys perheeseen, oli helpompaa ottaa vaikeitakin asioita puheeksi. Kuulluksi tuleminen lisäsi myös perheen kykyä vastaanottaa koulun ulkopuolisia tukitoimia lapsen auttamiseksi.

– että kyllä me tiedetään minkälainen meidän lapsi on, mutta, mutta olihan tää niinkun kurjaa luettavaa, et tavallaan et se tilanne niinku, vaikka me me tiedetään, et se on tällöinen, et se niinku näkyy siinä paperilla, että minkälainen se on. Mut sit nää äidin sanat, että, että jos tää olis tullut ensimmäisen kerran tää asia vastaan näin kaavakkeella, niin mä olisin varmasti tullu tänne karmit kaulassa, niinku haastamaan sun kanssa riitaa, mut et, kun sä oot kertonut näitä asioita jo pitkän ajan, niin sinänsä tää ei niinku yllätä, ja he tunnistavat oman lapsen sieltä kyllä.

– tällä viikolla oli vielä tollanen yksilökohtainen ohr -palaveri, kun perhe kutsu meidät koolle.

— ja yhteydenpito huoltajien kanssa, niin myöskin vielä se, et huoltajatkin lähtee sit vielä hakee sitä apua tavallaan, että kun ne tunne-elämän säätelyn pulmat on ollut myöskin siellä kotona.

Kolmessa haastattelussa esiintyi lasta osallistavaa ja huomioivaa yhteistyötä. Lasta oli kuultu muun muassa siinä, että onnistumiset koulussa tiedotettiin myös kotiin. Jonkun oppilaan kanssa oli keskusteltu ja yhdessä aikuisen kanssa pohdittu pulmakohtiin ratkaisuja lapsen omia ehdotuksia kuunnellen. Oppilaan kanssa oli myös yhdessä pohdittu tämän tuntemuksia esimerkiksi, voiko lapsi mennä välitunnille.

Joo, no esimerkiksi just näitä musiikki- ja liikuntatuntien näitä pulmakohtia on niinku yhdessä sit mietitty, et mikä sun mielestä siihen auttais. Et, onko se salasana vai, onko se joku käsimerkki ja no ei olu riittävä, no mikä sitten. Et kyl, kyl hän on tässä niinku matkassa mukana ja tavallaan esimerkiksi just se, minkä mä mihin mä viittasin, et on niinku tietoinen siitä, että äiskä ja iskä ja ope juttelee näistä, et tässä ei oo semmosta salamyhkäistä eikä niinku tuu sit sitä, että hänen selän takana nyt jotakin suunnitellaan ja puhutaan.

Ja myöskin sit just sitä pohdintaa lapsen kanssa, et onko nyt sellainen olo, et pitäis saada jäädä sisävälkälle. Et, et, onko vähän hermostunu olo ja käytkö vähän niinku tunteet kuumina, että viime välkällä oli sitä riitaa, et okei, lähetääkö yhdessä ulos vai jäätkö tähän sisälle. Et niinku semmosta, sen oman olotilan niinku tunnistamiseen niinku opettelua.

Yhdessä tarinassa tehostetun tuen suunnitelma oli tehty lainkaan oppilasta kuulematta. Yhdessä haastattelussa haastateltava toi esiin, että lapsen kuuleminen viivästyi, koska ei löytynyt sopivaa henkilöä hänen tukemisekseen tai oppilaan kanssa tehdyt yhteiset sopimukset eivät tuoneet toivottua tulosta. Kolmessa haastattelussa haastateltavat olivat valmiita terävöittämään oppilaan kuulemista, jotta lapsi oikeasti saisi tilaisuuden kertoa mielipiteensä ja toiveensa.

Mut jotenkin niin, et se on mun mielestä vielä tärkeämpää, et oppilas tietää, mistä on kyse. Et sitä täytyy nyt ittekin panostaa. Että varmasti, vaikka se ois meidän kesken tehty se suunnitelma tai opettaja ittekseen, mutta sen oppilaan on tiedettävä.

X tuli kuulluksi, kun hän suostui menemään oikealle henkilölle. Ja siihen meni toista vuotta aikaa.

Oppilashuoltoryhmän palaverissa ei oppilas ollut aina paikalla tai oli vain osan aikaa palaverin alussa. Kun palaverissa päästiin oppilasta koskevien päätösten

tekemiseen, oppilas oli usein jo omassa luokassaan. Oppilas saattoi olla pois palaverista myös vanhempien toiveesta. Yhdessä haastattelussa tuli esiin, ettei oppilas päässyt vaikuttamaan oppilashuoltoryhmän osallistujiin, vaan hänelle lähinnä ilmoitettiin, ketkä henkilöt olisivat paikalla.

— — vaikka vanhemmat tulisi paikalle, ni ei itte [oppilas] ollu paikalla. Tai ehkä siinä aluks jotenkin, että et ne kerto nimensä ja jotain, että mikä koulussa on kivaa ja mikä tylsää, mut sitte lähti luokkaan. Siinä vaiheessa, kun tehään jotain päätöksiä, ni ne oli jo luokassa. Ja sit se on tavallaan niinku luokanopettajan harteilla sitten että, miten kertoo tai kodin, että miten kertoo sitten että, mihin päädyttiin että. Että aika, siin kyllä ois terästäytymisen paikka että tuota, että lapset pääsis oikeesti sanomaan, että.

Kaikissa palavereissa hän ei oo ollu mukana kodin toiveen mukaisesti.

Laki ainakin velvoittaa, että nyt kysytään että, mutta meilläkin se on kyllä vähän mennyt niin että ei kysytä, vaan sanotaan, että käyhän sulle, että paikalla ovat nämä.

6.2.1 Lapsen kuuleminen

Yhdessä haastattelussa esiintyvässä tarinassa oli pysähdytty kuulemaan oppilasta, kun tämä itse oli esittänyt toiveen opiskella pienemmässä ja rauhallisemmassa ryhmässä. Yksi haasteltavista koki, että positiivisen yksilökohtaisen palautteen antaminen oppilaalle on tärkeää ja että lasta koskevat asiat olisi kerrottava, niin että lapsi ymmärtää, mitä tapahtuu.

— — lapsi osas itte sen viikon jälkeen sanoo, et miksei hän voi olla aina täällä alakerrassa rauhassa, et hän osaa täällä niin paljon paremmin keskittyä ja hänkin haluaa sermiä ja muuta ni sit niinku siinä kohtaan, kun tuolla oli kysytty, onko lasta kuunneltu, aika paljon ruvettiin silloin kuuntelemaan ja ruvettiin rakentamaan sermin taakse niitä työskentelypaikkoja ja kuulokkeet, korvasuojat — —

— — täytettiin tämmöistä itsearvointi hymynaama -lappua, niin hän sitten katsoi sitä ja sanoi, että ” täähän meni hyvin, laitanko Wilmaan viestin, että äiti ja isäkin tietää”. Et tietysti lapselle se palautte on tosi tärkeää. Ja niinhän sitä sitten aina laitellaan Wilmaan.

Me on koitettu, et hän ymmärtää koko ajan, että hän ymmärtää, kuinka tärkeenä me kaikki aikuiset pidetään hänen asiaa ja koitetaan myös hänen kanssaan jutella.

6.2.2 Perheen kuuleminen

Kahdessa haastattelussa haastateltavat kertoivat onnistuneensa aidosti perheen kuulemisessa ja siten yhteistyössä vanhempien kanssa. Yhdessä haastattelussa tuli esiin, ettei vanhemmilta kysytty heidän toiveitaan oppilashuoltoryhmän palaveriin osallistujista, vaan osallistujat vain ilmoitettiin heille. Neljässä haastattelussa tuli esiin koulun saama kritiikki muun muassa riittämättömästä tuen määrästä, negatiivisesta Wilma -viestittelystä tai lapsen leimaantumisesta.

Ja meille aivan korvaamaton huoltajista erityisesti äiti niin, ei siis asiantuntijana vaan yhdessä ollaan. Täs on ollut ihanteellinen yhteistyö kyllä kodin kanssa. Koti on todella lähtenyt yhteistyöhön. Tässä on toteutunut se kasvatuskumppanuus kyllä.

— perhe oli niinku tähän Wilma -viestittelyyn hirvittävän hermostuneita, että eikö heidän lapsessaan ole enää mitään hyvää, et en mä oo onnistumisista siellä varikkotunneilta niinku perheelle aina laittanut viestiä, et nyt rupeen niinku säännöllisesti, laitan Wilmaan, et tunti meni hyvin, et he saa myös sen positiivisen palautteen.

Ja kyllä he koulua kritisoi aika paljon. Että eiks koulu oo, onks täällä turvallisia aikuisia heidän lastaan varten ja, luottaako heidän lapsi ja tämmöistä leimaantumista äiti pelkää paljon, että lapsi leimataan häiriköks — että siellä on vielä semmonen peikko, pelko, että miten jos kaikki asiat voi mennä pieleen, niin miten ne voi mennä pieleen.

No kyl sekin niinku, vaikka siinä on se uus laki, että tavallaanhan se näin pienellä just olis, että huoltaja päättää, että ketä siinä on. Mut kyllä sekin menee niin, et me ollaan täällä koululla ajateltu, että palaverissa olisi läsnä koulupsykologi ja plaa, plaap, plaa ja sitte ei-hän ne vanhemmat sitä oo yleensä kieltäny. Et kyl se melkein menee niin.

7 OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tieteelliseen tutkimuskäytäntöön kuuluu luotettavuuden ja eettisyyden pohtiminen. Luotettavuudella selvitetään, onko tutkimus tehty ilman vilppiä ja rehellisyyttä noudattaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013). Eettisesti kestävä tutkimus huomioi koko tutkimusprosessin ajan ihmisen kunnioittamisen, yksityisyyden suojaamisen ja vapaaehtoisuuden periaatteen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012–2014).

7.1 Opinnäytetyön luotettavuus

Laadullinen tutkimusote nojaa vahvasti teoreettiseen viitekehykseen. Tässä opinnäytteessä teoreettinen viitekehys nousee nimenomaan perusopetuksen tehostettuun tukeen liittyvistä käsitteistä. Käytettävät ajankohtaiset ja opinnäytetyölle taroituksenmukaiset lähteet (argumentointi) lisäävät työn luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21, 127.) Opinnäytetyön aineiston koko ei ole suuri, mutta laadullisissa tutkimuksissa ei pyritäkään tutkimustulosten yleistettävyyteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Opinnäytetyöprosessin avoimuus sekä aineistonkeruun ja analysoinnin tarkka aukikirjoittaminen ja raportoinnin johdonmukaisuus (koherenssi) parantavat työn luotettavuutta (Tuomi ym. 2009, 21, 127). Työelämän asiantuntijan ohjaus sekä koulun opinnäytetyön ohjaus ovat edesauttaneet luotettavan tieteellisen tekstin tuottamista aina raportointivaiheeseen asti.

Käsitteiden reliabiliteetin eli tutkimuksen toistettavuuden ja validiteetin eli tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä oli tarkoituskin, käyttämistä kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuuden arvioinneissa on kritisoitu. Molemmat käsitteet ovat kehitetty kvantitatiiviin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–137.) Hirsjärvi ja Hurme (2010, 186.) määrittelevät haastattelututkimuksen reliaabeliuden olevan sitä, että haastatteleamalla kahdesti samaa henkilöä, saadaan sama tulos tai jos samaan tulokseen päätyy kaksi arvioitsijaa tai jos rinnakkaisilla tutkimusmenetelmillä päästään samaan tulokseen. Myös brittiläinen Silverman (2010, 287–290) määrittelee reliabiliteetin edellä mainitulla tavalla. Lisäksi Silvermanin mukaan

tutkimusaineiston keräämisessä ja käsittelyssä reliabiliteettia vahvistaa kenttämuistion (tutkimuspäiväkirjan) pitäminen ja aineiston sisäisten koodien yhdenmukaisuus. Haastatteluaineiston huolellinen litterointi on keskeistä esimerkiksi tallennusta tauottamalla tai aineistossa esiintyvän toiston (kylläntyminen) takia, kuten Hirsjärvi ja Hurmekin (2010, 184–185) ovat todenneet. Reliabiliteettia nostaa myös haastattelukoulutus ja laadukas tekninen välineistö (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 184).

Hirsjärvi ja Hurme (2010, 186.) jakavat validiteetin ennuste-, tutkimusasetelma- ja rakennevaliditeetin. Jälkimmäisellä eli rakennevaliditeetilla he tarkoittavat samaa kuin Tuomi ja Sarajärvi (2009) eli tutkimus käsittelee sitä, mitä sen pitikin käsitellä. Silvermanin (2010, 275–290) mielestä validiteetin toinen sana on totuus. Hänen mielestään tutkimuksen validiteettia nostaa esimerkkien runsaus, valittujen esimerkkien kriteereiden tai perusteluiden todistelu ja tutkimuksessa käytössä olleen alkuperäisen materiaalin saatavuus. Laadullisen tutkimuksen kriittiseen tiedon analysointiin kuuluu Silvermanin (2010, 275–290) mukaan virheiden osoittamisen periaate, muuttumaton vertailumetodi, kattava tiedon käsittely, asianmukaisten taulukoiden käyttäminen sekä poikkeavien tapausten analysointi.

Haastattelututkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on tutkittavien maailman ja käsitysten selvittäminen parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkijan on oltava tietoinen, että hän vaikuttaa tutkimuksessa kerättävään tietoon jo aineistonkeruuvaiheesta lähtien. Tutkija tulkitsee omista käsitteistään käsin tutkimusaineistoa. Tutkijan onkin tärkeä pystyä perustelemaan menettelytapansa uskottavasti ja dokumentoida, miten hän on päätenyt niihin kuvauksiin, joita on tehnyt. Tästä lähtökohdasta katsottuna haastattelututkimuksen reliabiliteetti liittyy tutkijan toimintaan eikä niinkään haastateltavien vastauksiin. On huomioitava myös, että haastattelun tuloksena on haastattelijan ja haastateltavan yhteisen toiminnan tuotos. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 184–189.)

7.2 Opinnäytetyön eettisyys

Eettisyys on periaatteiden ja arvojen ilmaisemista (Farrimond 2013, 12). Eettinen pohdinta on käynnissä koko tutkimusprosessin ajan. Eettisessä tutkimuksessa tutkija noudattaa yhteisesti hyväksyttyjä sääntöjä tutkimuksen toteuttamisessa. Eettistä pohdintaa tehdään esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien asemasta, vastuista, velvollisuuksista ja oikeuksista sekä tutkimustiedon omistajuudesta. Erityisen tärkeää on pohtia, kuinka tutkimusaineisto säilytetään tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi. Tutkimuksen toimeksiantajan merkitys (hyötynäkökulma) tutkimukselle on myös avattava. (Vilka 2005, 29, 34–39.)

Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on osa tutkimuseettistä toimintaa. Muun muassa eettiset tutkimusmenetelmät ja tiedonhankintatavat, rehellisyys ja vilpittömyys, laadukas suunnittelu, toteutus ja raportointi, huolellisuus lähteiden käytössä, toistettavuus ja avoimuus, vastuullisuus sekä emansipatorisuus (työelämän kehittäminen) ovat hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen tunnusmerkkejä. (Vilka 2005, 29–34; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7.)

Farrimondin (2013, 193) mukaan erilaisia luetteloita eettisistä ohjeista on monenlaisia. Eettisissä ohjeissa on kuitenkin kaksi yhteistä nimittäjää: niitä laatii sääntönmukaisesti keskeiset organisaatiot ja mikään niistä ei ole täysin tyhjentävä. Tieteellisiä tutkimuksia varten on omat eettiset ohjeensa (Farrimond 2013, 13).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet ihmistieteissä (2012–2014) jakaantuvat kolmeen osioon: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, tutkittavan vahingoittamisen välttämiseen ja tutkittavan yksityisyyden ja tietosuojan turvaamiseen. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 20) mielestä ihmistieteiden eettisinä periaatteina voidaan pitää myös luottamuksellisuutta ja tutkimuksen seurausten huomioimista. Farrimond (2013, 109–187) puhuu edellisten lisäksi tutkittavan tietoisesta suostumuksesta, haavoittuvien ryhmien ja arkojen aiheiden, lasten ja nuorten tutkimusten sekä internet -tutkimusten eettisistä periaatteista.

Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja ennakkoon saatavaan tietoon perustuvaa. Tutkimuksesta annetaan tutkittavalle tietoja ainakin tutkimuksen aiheesta, aikataulutuksesta, toteuttamistavasta, tutkimusaineiston käsittelystä ja vapaaehtoisesta osallistumisesta. Lisäksi kerrotaan tutkijan yhteystiedot. Tutkimukseen suostumisen voi tutkittava antaa suullisesti tai kirjallisesti riippuen tutkimusasetelmasta. Suostumus voi olla yleinen, jolloin se koskee yleisesti tutkimuskäyttöä tai yksilöity, jolloin suostumus on vain tiettyyn tutkimukseen. Tutkittavalla on aina oikeus keskeyttää tutkimus koska tahansa. Alaikäisten tutkittavien tulee voida vaikuttaa itseään koskevissa asioissa, joten huoltajien lupaa ei aina tarvita. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012–2014.)

Tutkimuksella ei saa aiheuttaa taloudellisia, henkisiä tai sosiaalisia haittoja tutkittavalle. Tutkimuksen arkaluontoinen aineisto tai tutkittavan omat kokemukset voivat herättää tutkittavassa erilaisia tunteita. Tutkittaviin tulee aina suhtautua ihmisarvoa kunnioittaen ja kohteliaasti. Sosiaalisten ja taloudellisten haittojen välttäminen onnistuu parhaiten, kun tutkimus tehdään suunnitelmallisesti ja huolellisesti. Tutkimustulokset tulee julkaista perustellen, asiallisesti ja eri näkökulmia käyttäen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012–2014.)

Yksityisyyden suojaamiseksi on Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012–2014) laatinut seuraavat periaatteet: tutkimusaineiston luottamuksellisuus ja suojaaminen, aineiston hävitys tai säilytys sekä tutkimusjulkaisuja koskeva osio. Mikäli tutkimuksen kannalta on oleellista tutkittavien tunnistellisten tietojen käyttäminen, on aineiston käsittelyyn, säilyttämiseen ja hävittämiseen tai arkistointiin kiinnitettävä erityistä huomiota tutkittavien yksityisyyden suojaamiseksi. Kun tunnistellisia tietoja ei tutkimuksen kannalta enää tarvita, tulee tiedot hävittää tai muuttaa poistamalla erilaisia tunnisteita (esimerkiksi tutkittavan paikkakunta, ammatti, työpaikka).

Tutkija on vaitiolovelvollinen keräämästään materiaalista. Poikkeuksena vaitiolovelvollisuuteen on tieto törkeästä rikoksesta tai lastensuojelun selvittämisen tarpeesta. Tutkimusaineiston jatkokäyttöä varten laaditaan aineistolle jatkokäyttöehdot. Jatkokäyttäjiltä voidaan vaatia vaitiolositoumusta tai aineiston käyttöehtosopimusta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012–2014.)

Tutkimusjulkaisut ovat yleisesti kaikkien saatavilla. Laadullisen tutkimuksen aiheiston suorat lainaukset tulee arvoida huolellisesti: mitä epäsuoria tunnisteita voi jättää ja mitä tulee häivyttää tai poistaa kokonaan. Organisaatioiden ja sosiaalisten yhteisöjen tutkimuksia koskevissa julkaisuissa anonymiteettiä ei voi aina taata. Esimerkiksi tietyn ammattiryhmän edustaja voi olla tunnettu muiden samaan ammattiryhmään kuuluvien piirissä. Kunnoittava ja ei -leimaava kirjoitustapa julkaisuissa kuuluvat hyvään eettiseen toimintaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012–2014.)

Farrimondin (2013, 180–181) mukaan internet -tutkimukset ovat tuoneet uuden haasteen tieteellisen tutkimuksen eettisyyteen. Internet -tutkimuksia voidaan toteuttaa eri tavoin. Tutkimus voi olla passiivista analyysia, jossa tutkija käyttää muiden tuottamia tekstejä omaan tutkimuksensa, vaikka tekstejä ei ole tarkoitettu tieteelliseen tutkimukseen. Aktiivisessa analyysissä tutkija itse on osallisena verkoyhteisössä tutkimuksen aikana esimerkiksi sähköpostitse. Verkossa tapahtuvissa lomake-, haastattelu- tai kyselytutkimuksissa tutkija käyttää verkkoa tehdäkseen suhteellisen standardoituja tutkimusmetodeja (esimerkiksi keräämällä kliiniseen tutkimukseen osallistujia verkon kautta). Tutkimus voidaan myös tehdä useaa menetelmää käyttäen, joista verkossa tapahtuu yksi osio. Internet-tutkimuksissa huomiota vaatii erityisesti anonymiteetti, luotettavuus ja yksityisyyden suoja.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa, miten tehostettua tukea on toteutettu osana oppilaan kokonaisvaltaista tukemista Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilaille, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia. Tämä tarkoitus toteutui oppilashuoltoryhmien jäseniä haastatteleamalla, vaikka alkuperäistä tutkimussuunnitelmaani ryhmähaastatteluista jouduinkin prosessin edetessä muuttamaan.

Tehostetun tuen aloittaminen tulisi tapahtua lapsen tarpeista ja riittävän varhaisessa vaiheessa kuten Savolainen (2012, 61–64) aiemmin esittämässäni tutkimuksessa toteaa. Opinnäytetyöni haastatteluista tuli esiin, ettei tehostetun tuen aloittaminen ollut aina selkeää eikä oppimissuunnitelmaa ollut kaikissa tapauksissa tehty. Varhainen puuttuminen oppilaan ongelmiin ei myöskään aina toteutunut, vaan haasteet saattoivat pahentua tuen aloittamista odotellessa. Riittävän varhaisella ja tarpeeksi resursseja kohdentamalla sekä oppilaan kokonaisvaltaisella tukemisella voitaisiin ehkäistä oppilaan koulupolulta eksyminen ja vähentää syrjäytymisen riskiä.

Esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirtymisen nivelvaiheen tiedonsiirto ei aina toiminut. Pulmakohtia esiintyi etenkin toiselta paikkakunnalta muuttaneiden lasten kohdalla.

Suurimpana syynä tehostetun tuen aloittamiseen lapsilla, joilla oli oman toiminnan ohjauksen pulmia esiintyi häiritsevään käyttäytymiseen liittyvät ongelmat. Oppimisvaikeudet, aistiyliherkkyyksien mahdollisuus ja neuropsykologiset ongelmat tulivat esiin yksittäisissä haastatteluissa.

Yhdysvaltalainen tutkimus koko koulun kattavasta positiivisen tuen mallista (SWPBS) jakaantuu kolmeen portaaseen: yleiseen, kohdennettuun ja intensiiviin. Toinen porras vastannee Suomen kolmiportaisen tukijärjestelmän tehostetun tuen muotoa. Toisen portaan interventiot (CICO) voivat kohdentua esimerkiksi sosiaalisten taitojen ohjeistukseen, keskeyttämisen vaihtoehtoihin, akateemiseen tukeen tai luokan hallinnan tukemiseen. (Martens & Andreen 2013.) Samankaltaisia intervention muotoja tuli esiin opinnäytetyöni haastatteluissa tehostetun tuen toteuttamiseksi.

Savolainen (2012) totesi tutkimuksessaan, että tehostetun tuen toteuttamisen käytänteet ja käsitykset vaihtelevat eri kouluissa suuresti. Saman johtopäätöksen voin todeta opinnäytetyöni haastattelujen perusteella. Osassa haastatteluissa tuli ilmi monipuolinen ja laaja palvelutarjotin, josta voitiin valita sopivia ja yksilöllisiä tukimuotoja oppilaan tarpeisiin.

Oppilaan tehostetun tuen toteuttamiseen vaikuttivat myös opettajan oma motivoituneisuus ja persoona, tietotaito (koulutus), resurssit sekä työyhteisön, oppilas-huoltoryhmän ja esimiehen tuki. Tätä tukee Szlarskin (2011) tutkimus, jonka mukaan opettajan oma motivoituminen opettamiseen ja hänen ammattitaitonsa ja asenteensa sekä monipuolisten opetusmenetelmien käyttäminen vaikuttavat oppilaiden oppimiseen suuresti. Lisäksi koulutehtävissä menestyminen ja positiivisen palautteen saaminen (oma pystyvyys) nostaa positiivista käsitystä itsestään ja lisää oppimista (Szlarskin 2011).

Positiivisen palautteen merkitys tuli esiin myös haastatteluissani. Lapselle itselleen oli positiivisen palautteen saaminen merkityksellistä itsetunnon kohottamiseksi ja tehtäviin motivoitumiseksi. Myös vanhemmat toivoivat saavansa koulusta enemmän positiivista palautetta lapsestaan.

Yhteistyö vanhempien kanssa ja moniammatillisuus nähtiin tehostetun tuen toteuttamisessa tärkeimmiksi elementeiksi. Kodin ja koulun toimiva vuorovaikutus tukee oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä. Lisäksi koettiin, että satsaamalla ja kohdentamalla riittävästi resursseja oppilaan tukemiseksi alkuluokilla, oppilas voi selvitä myöhemmin kevyemmällä tukimuodoilla. Samoihin tuloksiin on päätyntä myös Eskelä -Haapanen (2012) väitöskirjassaan.

Oman koulun oppilashuollon asiantuntijat ja oma esimies koettiin haastatteluiden perusteella tärkeiksi kumppaneiksi ja tukijoiksi. Tiiviimpää yhteistyötä toivottiin nepsy -lasten kohdalla lasten psykiatriaan tai perheneuvolaan päin.

Mikäli oppilaan tukeminen oli aloitettu riittävän varhain ja oppilaalle sopivilla keinoilla, nähtiin oppilaan eteneminen koulupolulla positiivisessa valossa. Tehostetusta tuesta erityiseen tukeen siirtyneen oppilaan kohdalla ei koettu, haastattelun mukaan, epäonnistumista, vaan mahdollisuutta tarjota oppilaalle hänen tarvitsemiaan erityisen tuen keinoja.

Lapsen kuuleminen tehostetun tuen toteuttamisen prosessissa vaihteli haastattelvien kertomissa tarinoissa suuresti. Toisissa tarinoissa oli lasta kuultu säännöllisesti ja useammalla eri menetelmällä. Joissain tarinoissa ei lasta oltu kuultu lainkaan, vaan esimerkiksi tukitoimet oli päätetty ja kirjattu oppimissuunnitelmaan aikuisten kesken. Saattoi olla, ettei lapsi ollut lainkaan tietoinen, mitä tukea hänelle tullaan tarjoamaan, miksi, milloin, missä tai kuka häntä tukee.

Toimiva yhteistyö ja perheen kuuleminen nousivat kaikissa haastatteluissa merkityksellisimmiksi elementeiksi lapsen kokonaisvaltaisen tukemisen ja tehostetun tuen prosessin onnistumisen kannalta. Parhaimmillaan perheen kuuleminen toteutui aidossa yhteistyössä, kasvatuskumppanuuden periaatteita noudattaen. Haastatteluissa tuli esiin, että ilman perheen kuulemistä ja yhteistyön syntymistä ei koululla tai opettajalla ollut keinoja oppilaan tukemiseksi. Nämä tilanteet koettiin uuvuttaviksi ja työhyvinvointia heikentäviksi. Haastateltavat kokivat myös yksinoloa vaativan tilanteen edessä.

9 POHDINTA

Uuden oppilashuoltolain myötä vanhat oppilashuoltoryhmät eivät enää toimineet haastatteluista toteutettaessani syksyllä 2014. Tästä johtuen kaikissa haastatteluissa ei haastateltavina ollutkaan oppilashuoltoryhmiä, vaan yksittäisiä oppilashuollon asiantuntijoita (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Narratiivisesta työotteesta jouduin osittain luopumaan yksilöhaastatteluiden tunnistettavuuden turvaamiseksi. Ainoastaan kahdessa haastattelussa tuli esiin, että perheeltä oli kysytty lupa heidän tarinansa kertomiseen. Muissa haastatteluissa case valittiin vasta haastattelutilanteessa. Tämä aiheutti minulle myös syvällisempää eettistä pohdintaa haastateltavien ja heidän kertomiensa oppilastapausten anonymiteetin suojaamiseksi.

Eettisen pohdinnan aloitin jo opinnäytetyön prosessin alussa. Pohdinnan kohteena olivat muun muassa opinnäytetyön aihevalinta, otsikointi, yhteydenotot kouluihin, saatekirje, haastatteluiden toteutustapa, lupien pyytäminen, tutkimuskysymysten sekä teemahaastattelurungon laatiminen.

Sopivien haastatteluajankohtien löytäminen oli vaikeaa, mikä toi haasteita aikataulutukseen. Itse haastattelut toteutuivat mielestäni hyvin, haastateltavia kunnioittaen ja arvostaen. Uskon myös, että haastattelijat rohkenivat olla avoimia ja kertoa oppilaiden tarinoita rehellisesti. Varsinaisten haastatteluiden lisäksi halusin myös kasvattaa omaa teoreettista tietämystäni aiheesta sekä lisätä tieteelliseen tutkimukseen ja kirjoittamiseen tarvittavia taitojani. Tämän tavoitteen totuttamisessa auttoivat suuresti sekä työelämän että opinnäytetyöni ohjaajat.

Haastateltavien kertomat oppilastapaukset oli valittu mielestäni rohkeasti. Mukana oli tarinoita hyvin toteutetuista ja onnistuneista tehostetun tuen toimintatavoista ja vanhempia sekä lasta osallistavasta yhteistyöstä. Kaksi haastateltavaa kertoi oppilaista, joiden kohdalla tehostetun tuen toteuttaminen ei ollut onnistunut. Nämä tarinat ovat hyvä kohta toisin tekemisen ja työntekijöiden tukemisen pohtimiselle.

Tässä opinnäytetyössä validiteetin kriteerin voisi katsoa täyttyneeksi, koska olen saanut vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Opinnäytetyöhön valitsemini tutkimusten tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä omiin tuloksiini, mutta ne tukevat haastatteluista esiin tulleita ilmiöitä. Esimerkiksi koko koulun kattavan

positiivisen käyttäytymisen tukemisen malli (SWPBS) sai minut kiinnostumaan ja pohtimaan, miten kyseinen toimintamalli istuisi suomalaiseen perusopetukseen. Saavutettaisiinko intensiivisellä hyvän toiminnan huomaamisella Suomessa yhtä hyviä tuloksia kuin Yhdysvalloissa tutkimuksen mukaan on saatu? (Martens ja Andreen 2013.)

Sen sijaan opinnäytetyön tutkimusasetelman toistettavuus, reliabiliteetti, ei todennäköisesti toisi samanlaisia tuloksia, koska haastattelun kohteena olivat ihmisten subjektiiviset kokemukset ja heidän kertomansa valikoidut tarinat. Aineiston analysoinnissa jouduin jonkin verran muokkaamaan suoria lainauksia, jotta säilyttäisin joko oppilaan tai haastateltavan anonymiteetin. Tein tämän kuitenkin harkiten ja uskon, ettei se ole vääristänyt haastateltavien sanomaa. Aineiston hävittäminen (tallennusten tuhoaminen ja paperiversioiden silppuointi) esti myös tunnistettavuutta sekä aineiston joutumista ulkopuolisten käsiin.

Jatkotutkimusaiheiksi tai kehittämiskohteiksi voisin ajatella itseäni pohdittamaan ja mietityttämään jääneitä teemoja. Muun muassa sitä, kuinka (haastatteluisa esiintyvien tarinoiden perusteella) koulujen välisiä eroja ja tehostetun tuen keinoja voisi tasoittaa tehostetun tuen toteuttamisessa. Oppilaiden tulisi saada tasearvoista tukea koulusta tai opettajasta riippumatta. Ajan mittaan tulee olemaan mielenkiintoista nähdä, miten uusi oppilas- ja opiskeluhuoltolaki tulee toimimaan ja näkymään koulujen arjessa. Toteutuuko oppilaan ja perheen kuuleminen ja osallistaminen entistä paremmin ja saako oppilas helpommin yksilöllistä tukea?

Edellisten lisäksi mietin, kuinka akuutit hankalat tilanteet saadaan kouluissa ratkaistua, mistä opettaja saa pikaista tukea oppilaan auttamiseksi ja toteutuuko varhaisen puuttumisen periaate. Etenkin tilanteissa, joissa yhteistyö tai keskusteluyhteys vanhempien kanssa ei onnistu, opettajat jäävät toisinaan vaille riittävää tukea. Opettajien työhyvinvoinnin kannalta ja työuupumuksen ehkäisemiseksi tulisi opettajille olla tarjolla työnohjausta ja keskustelufoorumeja haastavien tilanteiden käsittelyyn entistä enemmän.

Sosiaali- ja terveystalveluiden karsiminen ja avun tarpeen ruuhkautuminen, varsinkin lastensuojelussa ja lasten psykiatriassa, voivat estää lapsen tarvitsemien koulun ulkopuolisten tukitoimien saamisen (esimerkiksi nepsy -lasten tuki tai

puhe- tai toimintaterapia). Tällöin oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen ei onnistu. Olisikin kehitettävä vielä sujuvampia palveluketjuja lasten ja perheiden tukemiseksi sosiaali-, terveys-, ja opetuspalveluiden yhteistyönä. Opettajien ja muun koulun henkilökunnan rinnalle olisi myös saatava lisää psykiatrisia sairaanhoitajia tai perhetyöntekijöitä yhteistyökumppaneiksi.

Edelleen yhteiskunnan varoja joudutaan kohdentamaan mielestäni liikaa korjaaviin palveluihin. Kaikilla on kuitenkin tiedossa, että ennaltaehkäisevät palvelut tulevat halvemmaksi, mutta miten tämä noidankehä saataisiin katkaistua ja muutettua tarkoituksenmukaiseen suuntaan? Hämeenlinnassa on jo tehty pieniä korjausliikkeitä siihen suuntaan muun muassa palkkaamalla kolme psykiatrista sairaanhoitajaa kouluille, perheille tarjottavalla varhaisen tuen perhetyöllä sekä lapsiperheiden kotipalvelulla. Lisää moniammatillista yhteistyötä kuitenkin tarvitaan lasten ja perheiden hyvinvoinnin turvaamiseksi, ongelmien syvenemisen estämiseksi sekä syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

LÄHTEET

Aalto, K. 2014. Opettajien työuupumus ja kokemukset uupumukseen vaikuttavista tekijöistä luokissa, joissa on erityisen ja tehostetun tuen oppilaita. Pro gradu. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Ahonen, T. & Korhonen, T. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 304.

Ahonen, T & Lamminmäki, T. 2009. Neuropsykologinen diagnostiikka lasten aivotoiminnan häiriöiden arvioinnissa. Lasten neuropsykologinen tutkiminen. Teoksessa Ahonen, T., Korhonen, T., Riita, T., Korkman, M. & Lyytinen, H. (toim.) Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneuropsykologiaa. Jyväskylä: PS- kustannus, 12, 24.

Edu.fi. 2014. Opettajan verkkopalvelu. Oppilaanohjaus [viitattu 6.8.2014]. Saatavissa: <http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaanohjaus>.

Eskelä- Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1747.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Farrimond, H. 2013. Doing Ethical Research. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 193.

Hietanen, R. 2013. Hyvä tulevaisuus lapsille ja nuorille. Hämeenlinnan perusopetuksen laatukriteerit [viitattu 11.9.2014]. Saatavissa: <https://www.hameenlinna.fi/pages/407680/Hyv%C3%A4%20tulevaisuus%20lapsille,%20perusopetuksen%20laatukriteerit%202013,%20pitk%C3%A4%20esite.pdf>.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannus- osakeyhtiö Tammi.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Juva: PS- kustannus.

HUS. 2014. Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri [viitattu 6.6.2014]. Saatavissa: <http://www.hus.fi>.

Hämeenlinnan kaupunki. 2013. Opettajan kansio. Lasten ja nuorten palveluiden hallinto. Kelpo-projektiryhmä.

Hämeenlinnan kaupunki. 2014a. Koulut ja opetus [viitattu 8.9.2014]. Saatavissa: <http://www.hameenlinna.fi/Palvelut/Koulut-ja-opetus/>.

Hämeenlinnan kaupunki. 2014b. Osaaminen on Hämeenlinnassa 2015- projekti. Idealomake. Kehittämispalvelut.

Kaskela, M & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta- Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakesin oppaita 63. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Keskinen, N., Mattila, M. & Paasikoski, M. 2014. Uusi oppilashuoltolaki ja tietosuojasaaminen. Seminaari. 15.3.2014. Hämeenlinna. Koulutuskeskus Tavastia.

Korkman, M. 2009. Neuropsykologinen diagnostiikka lasten aivotoiminnan häiriöiden arvioinnissa. 4. Lurianmenetelmän soveltaminen lapsiin: NEPSY-testistön kehittäminen. Teoksessa Ahonen, T., Korhonen, T., Riita, M. & Lyytinen, H. (toim.) Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneuropsykologiaa. Jyväskylä: PS- kustannus, 55.

Kuntatyönantajat. 2014. Palkat ja ammatit 2013 [viitattu 20.10.2014]. Saatavissa: <http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/kunta-tyonantajana/palkat-ammait-ja-tutkinnot/palkat-2013/Sivut/default.aspx>.

KvaliMOTV. 2014. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Menetelmäopetuksen tietovaranto [viitattu 29.9.2014]. Saatavissa:

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/>.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen perusopetus alaluokilla. Juva: PS- kustannus.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma.

Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: PS-kustannus.

Laki perusopetuslain muuttamisesta. 1288/2013. Saatavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131288>.

Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010, 16a§. Saatavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.

Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 1999/621. Saatavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621>.

Lapin yliopisto. 2013. Tieteellinen tiedonhankinta [viitattu 16.20.2014].

Saatavissa:<http://www.ulapland.fi/Saitit/Tieteellinen-tiedonhankinta/71-Lahdekritiikki>.

Lyytinen, H. 2002a. Erityiset oppimisvaikeudet. Tarkkaavaisuuden ongelmista.

Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 82.

Lyytinen, H. 2002b. Neurokognitiivisten häiriöiden tutkimus. Teoksessa

Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 11.

Lyytinen, H. & Ahonen, T. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa

Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 41.

Marjanen, A. & Rantama, H. 2014. Opettajien kokemuksia vuonna 2011 käyttöönotetusta kolmiportaisen tuen mallista. Pro gradu. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Martens, K. & Andreen, K. 2013. School counselors' involvement with a school-wide positive behavior support intervention: addressing student behavior issues in a proactive and positive manner. Professional School Counseling. 5/2013, 313–322.

Michiganin perheliitto. 2014 [viitattu 15.9.2014]. Saatavissa: <http://www.michiganallianceforfamilies.org/behavior/swpbs/>.

Niinimäki, P-L. 2014. Apua ennen huostaanottoa. Hämeen Sanomat 22.10.2014.

Oja, S. 2012. Minkä tulee muuttua? Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS- kustannus. 46–49.

Opetushallitus. 2014a. Luokalta siirtyminen ja luokalle jättäminen perusopetuksessa [viitattu 6.6.2014]. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/luokalta_siirtyminen_ja_luokalle_jattaminen.

Opetushallitus. 2014b. Oppilaanohjaus ja työelämään tutustuminen [viitattu 6.8.2014]. Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_tukeminen/oppilaan_ohjaus.

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Saatavissa: <http://www.minedu.fi>.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki>.

Peda.net. 2014. Toiminnan ohjaus [viitattu 30.8.2014]. Saatavissa: <http://peda.net/veraja/laukaa/oppilaantuki/vinkit/luokkatilanne/toiminnanohjaus>.

Perusopetuslaki 628/1998. Saatavissa: <http://www.finlex.fi>.

Rasi, E. 2014. Tapaustutkimus kolmiportaisen tukimallin käyttökokemuksista varsinaissuomalaisessa alakoulussa. Pro gradu. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen E. 2013. Laadullisuus ja määrällisyys ihmistieteissä. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Salo, V. 2014. Erityisopettajan ja aineenopettajan keskinäinen yhteistyö kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Savolainen, T. 2012. Tehostettu tuki ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ideaalimalli esiopetuksessa. Oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. A practical handbook. Great Britain: SAGE, 275–290.

Stenroos, M. 2014. Tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien lasten siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen: kiertävien erityislastentarhanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia. Varhaiskasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Szklarski, A. 2011. Pupil`s experience of being motivated to learn in school: An empirical phenomenological study. Teaching Science. 1/2011, 43–48.

Tampereen yliopisto. 2012. Lähdekritiikki [viitattu 16.10.2014]. Saatavissa: <http://www.uta.fi/kirjasto/oppaat/tiedonhankinnanperusteet/sis/arviointi/lahdekritiikki/index.html>.

Tilastokeskus. 2014. Erityistä tukea saaneiden osuus pieneni [viitattu 20.10.2014]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html.

Träskelin, K. 2014. Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden näkemyksiä kouluviihtyvyydestä. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 6-7. Helsinki [viitattu 22.10.2014]. Saatavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

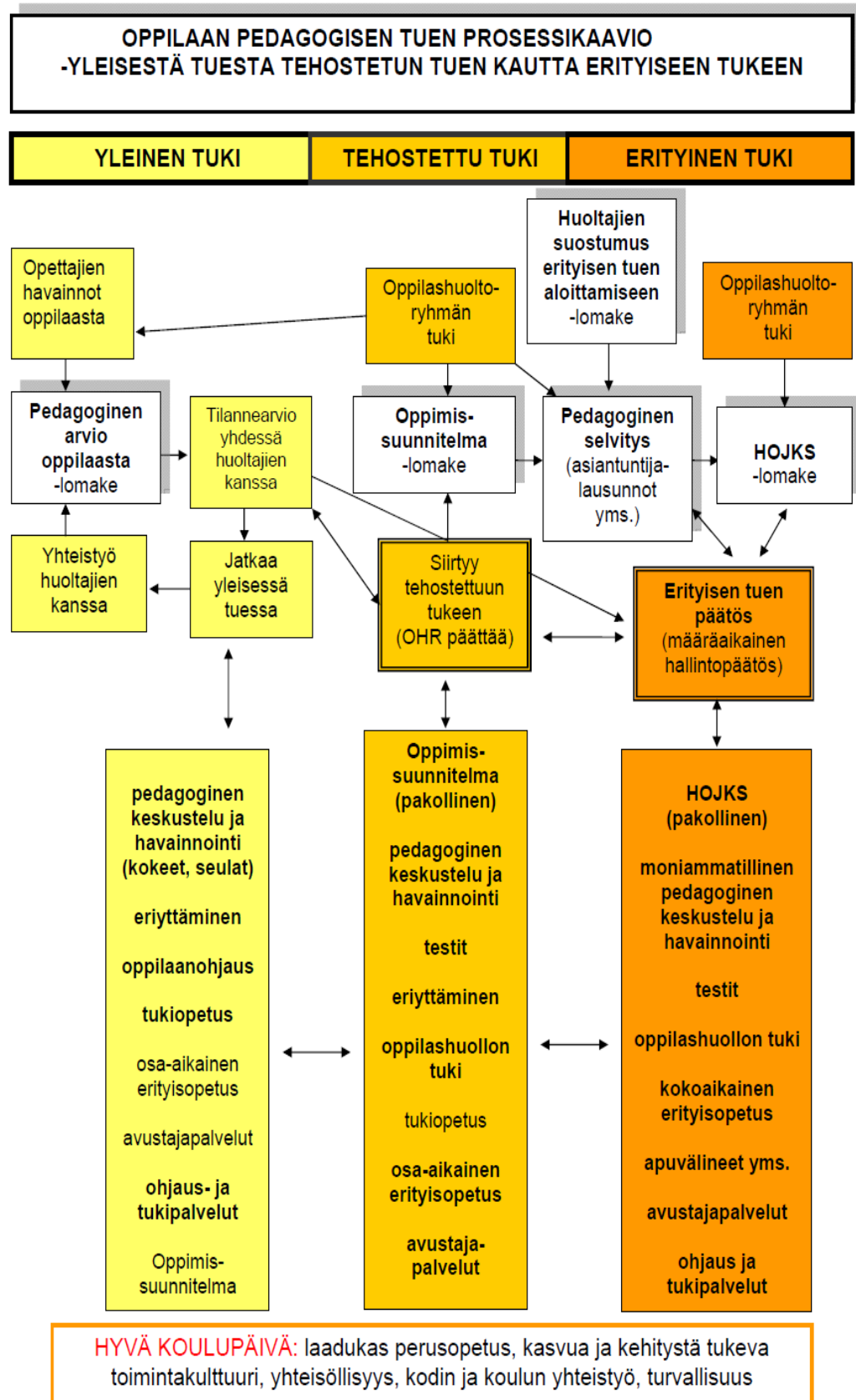
Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012 – 2014. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet [viitattu 20.10.2014]. Saatavissa: <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteiss%C3%A4/periaatteet#1>.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Väisänen, E. 2010. Matematiikkainterventio alakoulussa: tehostetun tuen vaiheeseen sopivan opetusjakson kehittäminen ja kokemuksia sen käytöstä. Lisensiaattityö. Turun yliopisto. Kasvatustiede.

Yleinen suomalainen asiasanasto. YSA [viitattu 10.7.2014]. Saatavissa: <http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html>.

LIITE 1. Perusopetuksen kolmiportainen tuki (Hämeenlinnan kaupunki 2013)



LIITE 2. Opinnäytetyön aikataulus.

Aika	Mitä tehty
24.9.2013	Ensimmäinen yhteydenotto työelämän edustajiin opinnäytetyön aiheesta
joulukuu 2013	Ensimmäinen aihe ehdotus ”Hämeenlinnan peruskoulujen pienryhmien rotaatio”
helmikuu 2014	Aihe muokkautuu rotaatiosta ”Tehostettuun tukeen Hämeenlinnan perusopetuksessa”. Työelämän edustajista ohjaajakseni valikoitui Kirsti Suoranta, pedagoginen tukihenkilö ja erityisopettaja.
18.3.2014	Ensimmäinen tapaaminen työelämän edustajien kanssa.
15.4.2014	Tapaaminen työelämän ohjaajan kanssa.
22.4.2014	Ensimmäinen tapaaminen opinnäytetyötä ohjaavan opettajan, Tiina Vaaran, kanssa.
23.4.2014	Varattu aika informaatikolle.
29.4.2014	Tapaaminen työelämän ohjaajan ja opetuspalveluiden palvelusuunnittelijan kanssa.
toukokuu 2014	Sähköpostikeskustelua opinnäytetyön kohderyhmästä työelämäedustajien ja opinnäytetyön ohjaajan kanssa.
12–14.5. 2014	Alustavat yhteydenotot opinnäytetöihin valittujen koulujen rehtoreille.
13– 14.5.2014	Esiymmärryksen keruuta: Havainnointipäivät 1-2 luokan pienryhmässä.
15.5.2014	”Uusi oppilashuoltolaki ja tietosuojasaaminen”- koulutus 13–16.00 Koulutuskeskus Tavastian auditorio. Järjestäjänä

	Hämeenlinnan kaupungin Lasten ja nuorten palvelut, ”Opit käyttöön- hanke/lasten ja nuorten monialaiset palveluprosessit”.
28.5.2014	Informaatikon tapaaminen.
9.6.2014	Tapaaminen työelämän yhdyshenkilön kanssa.
20.8.2014	Tapaaminen opinnäytetyötä ohjaavan opettajan kanssa.
22.8.2014	Suunnitelmaseminaari
9/10 2014	Oppilashuoltoryhmien haastattelut
9/10	Haastattelujen purku ja analysointi
11/ 2014	Julkaisuseminaari

LIITE 2. Esimerkki asiasanahausta yleisestä suomalaisesta asiasanastosta (YSA).

Hakusana (ja ruotsinkielinen asiasana)	Laajempi termi	Rinnakkaistermit	Vierustermi
Tehostettu tuki oppilaan tuki, kolmiportainen tuki, oman toiminnan ohjaus	Ei tuloksia		
Oppilashuolto (elevvård)		koulukuraattorit, koulupsykologit, kouluterveydenhuolto, opiskelijahuolto, Wilma.	
Syrjäytyminen (utslagning)	sosiaaliset ongelmat	asunnottomuus, huono-osaisuus, kodittomuus, köyhyys, syrjäytyneet, työttömyys.	alkoholiongelmat, asunnottomuus, asuntopula, eriarvoisuus, huumeongelmat, irtolaisuus, kerjääminen, kodittomuus, köyhyys, poikkeava käyttäytyminen, prostituutio, päihdeongelmat, rikollisuus, työttömyys.

LIITE 3. Esimerkki tiedonhaun toteutuksen kuvaamisesta.

Haun ajankohta	Tietokanta	Hakutermit	Hakutulos/valittu määrä	Valitut tiedon lähteet
28.5.2014	Ebscho	”studentssupportgroup”	0	
		”intensifientsupport” AND students	0	
		support AND students	88 738	
		support AND students AND primary school	2911	
		support AND students AND primary school; 2010-2014	719	
1.6.2014		elementary school AND student support 2013-2014. Academic journal.	280	School counselors` involvement with a school- wide positive behavior support intervention: addressing student behavior issues

				in a proactive and positive manner.
18.9.2014		elementary school AND student support 2013-2014. Academic journal.	280	Primary school teachers' attitudes about children with attention deficit/hyperactivity disorder and the role of pharmacological treatment.
28.5.2014	Melinda	oppilashuolto 2004- 2014	23	
		tehost? tu?	ei relevantteja väitöskirjoja	
10.7.2014	Melinda	tehostettu tuki 2007-?	1/1	Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 2007. Erityisopetuksen strategia. Erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä.

LIITE 5. Saatekirje oppilashuoltoryhmille.

23.8.2014

Hämeenlinna

Hei,

Viitaten toukokuussa 2014 käymäämme puhelinkeskusteluun.

Olen Lahden ammattikorkeakoulun sosionomi AMK aikuisopiskelija ja teen opinnäytetyöni yhteistyössä Hämeenlinnan kaupungin kanssa. Opinnäytetyöni ”työnimenä” on ”Kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan perusopetuksessa”. Opinnäytetyön tarkoituksena on kerätä tietoa Hämeenlinnan opetuspalveluille tehostetun tuen toteuttamisen ja oppilashuoltoryhmien toiminnan kehittämiseksi.

Kuten puhelinkeskustelussa kerroin, tulisin mielelläni haastattelemaan koulunne oppilashuoltoryhmää. Tutkimusotteeni on narratiivinen ja toivoisinkin saavani teiltä valitsemanne oppilaan tarinan, miten tehostettua tukea on hänen kohdallaan toteutettu, miten se on onnistunut tai ei ole jostain syystä toteutunut.

Toivoisin, että valitsisitte haastatteluun tarinan oppilaasta, jolla on/on ollut oman toiminnan ohjauksen pulmia. Näin opinnäytetyöni tarinat olisivat hieman samankaltaisia. Pyytäisin teitä ystävällisesti kysymään huoltajilta luvan lapsen tarinan käyttämiseen opinnäytetyössäni. Näin varmistetaan avoin ja läpinäkyvä toiminta tarinoiden keräämisessä.

Haastattelut toteutuvat ryhmämuotoisesti puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Nauhoitan haastattelut analysointia varten ja hävitän nauhoitukset analysoinnin jälkeen. Valmis opinnäytetyö tulee nähtäville kaupungin nettisivuille ja toimitan sen myös haastatteluissa mukana olleiden koulujen oppilashuoltoryhmille sähköisesti.

Toivon, että ehdottaisitte sähköpostitse teille sopivaa haastatteluajankohtaa syyskuulle. Haastatteluun toivon, että varaisitte aikaa noin 45 minuuttia.

Vastaan mielelläni teitä askarruttaviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Marika Tuomi

marika.tuomi@student.lamk.fi

040-5364179

LIITE 6. Teemahaastattelun runko.

1. Miten tehostettua tukea on toteutettu Hämeenlinnan perusopetuksessa oppilailla, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia?

- Miksi tehostettu tuki on aloitettu?
- Milloin tehostettu tuki on aloitettu?
- Mitä tehostetun tuen keinoja on käytetty?
- Kuinka pitkään tehostettua tukea on annettu?
- Millaista yhteistyötä on tehty ja kenen kanssa tehostetun tuen tiimoilta?
- Mihin tehostetun tuen käyttö on johtanut?

2. Kuuluuko tarinoissa oppilaan/perheen ääni?

- Miten lasta on kuultu?
- Miten perhettä on kuultu?

LIITE 7. Tutkimuslupa.



HÄMEENLINNAN KAUPUNKI
VARHAISKASVATUSPALVELUT
Palvelujohtaja

PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA
Nro 137
28.8.2014
Dno 90/2014

Asia: Tutkimusluvan myöntäminen

Hakija: Marika Tuomi

Tutkimuksen nimi: Kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta Hämeenlinnan perusopetuksessa

Taustaorganisaatio: Lahden ammattikorkeakoulu

Liitteet:

Opinnäytetyö- ja tutkimuslupahakemus-lomake

Opinnäytetyö- ja tutkimuslupahakemuksen käsittely ja päätös - lomake

Päätös: Myönnetään tutkimusluvan Marika Tuomelle.

Myönnettyt tutkimusluvut ovat nähtävissä Hämeenlinnan kaupungin www-sivuilla.

Hämeenlinnassa

28.8.2014

Palvelujohtaja


Marja-Liisa Akselin

Otteen oikeaksi todistaa:

Hämeenlinnassa

Täytäntöönpano/tiedoksi:

Marika Tuomi

Nikke Keskinen

Mika Mäkelä

Kehittämispalvelut/Anne Tuominen